



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um estudo sobre possibilidades da
construção positiva da identidade negra no CREI**

JOÃO PESSOA

2022

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: um estudo sobre possibilidades da construção positiva da
identidade negra no CREI**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba -
UFPB, como requisito parcial para a obtenção do
grau de licenciada em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de
Souza Ferreira

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048p Oliveira, Ana Paula de.
Práticas pedagógicas na educação infantil e relações
étnico-raciais: um estudo sobre possibilidades da
construção positiva da identidade negra no CREI / Ana
Paula de Oliveira. - João Pessoa, 2022.
49 f. : il.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. CREI. 3. Educação -
relações étnico-raciais. I. Ferreira, Ana Paula Romão
de Souza. II. Título.

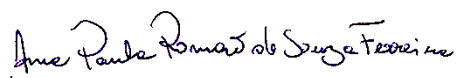
UFPB/BS/CE

CDU 373.2(043.2)

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: um estudo sobre possibilidades da construção positiva da
identidade negra no CREI**

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Paula Romão de S. Ferreira (Orientadora)



Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca (Examinador)



Profa. Dra. Thaís Oliveira de Souza (Examinadora)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Paula Romão de S. Ferreira, a qual eu tenho profunda admiração desde o primeiro semestre da graduação, sobretudo pelo seu empenho ao tratar de questões étnico-raciais na educação. Obrigada por contribuir com seus conhecimentos na construção desse trabalho!

Aos professores e professoras do Centro de Educação que me tornaram uma professora mais humana e crítica;

Às professoras que participaram do presente estudo;

Gratidão à minha mãe, uma mulher preta, doméstica e mãe solteira, pela sua dedicação e por ter me ensinando que a educação seria a coisa mais preciosa que eu poderia ter;

À Fernanda Martins Rocha, minha companheira de vida, por me mostrar que o cuidado é uma das linguagens mais bonitas, pelo carinho comigo nessa jornada de concretização e por sempre acreditar em mim. Amo-te!

À minha brilhante amiga Raiane Ellen Albuquerque Lopes, parceira de graduação até nos momentos de aflição, por me fazer ter certeza que os laços construídos no ambiente acadêmico é sim o que torna todo percurso mais fácil e acolhedor. Você foi crucial em cada etapa!

Às minhas amigas Maiza Danielle Barbosa da Silva e Luiza Hilário Marques por sempre me apoiarem incondicionalmente e ao meu amigo Jéferson Rosskopf, pelo afeto e incentivo;

À minha amiga Lilith Fidelis Maia, que mesmo longe, sempre torceu por mim;

Ao meu amigo Arthur Gomes, pela amizade e momentos vividos juntos.

Dedico às professoras e professores que lutam por uma
educação antirracista.

Na natureza, no canto dos pássaros, no mundo, nas ações humanas e culturais, na linguagem, na educação, nas práticas educativas, no processo de conhecer, entre outras, há uma boniteza.

Ivanilde Apoluceno, 2021.

RESUMO

A maneira como a criança negra desenvolve sua identidade, principalmente em instituições sociais em que ela está inserida, influencia sua autoestima e consequentemente sua maneira de se relacionar com o mundo. A fim de discutir relações étnico-raciais na Educação Infantil, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas à construção positiva da identidade das crianças negras. E, como objetivos específicos, identificar as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas a construção positiva da identidade negra; Descrever as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas a construção positiva da identidade negra; Compreender o processo destas práticas antirracistas na Educação Infantil. As/os principais teóricas/os foram: Dias (2015); Gomes (2005); Ivenicki (2020); Cavalleiro (2012), entre outros. A metodologia consistiu na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e de campo, por meio da aplicação de um questionário com três professoras da Educação Infantil, na cidade de João Pessoa. Diante disso, destacamos que um dos resultados possibilitam o entendimento de que o trabalho com a diversidade durante a prática pedagógica é um dos elementos que podem reconhecer e valorizar as diferenças, o que impõe a constatação de que o trabalho com a diversidade é uma das possibilidades para que as crianças negras construam sua identidade de forma positiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. CREI. Educação das Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

The way in which the black child develops his identity, mainly in the social institutions in which he is inserted, influences his self-esteem and, consequently, his way of relating to the world. In order to discuss ethnic-racial relations in early childhood education, the research has the general objective of analyzing the pedagogical practices of Early Childhood Education at CREI related to the positive construction of the identity of black children. And, as specific objectives, to identify the pedagogical practices of Early Childhood Education at CREI related to the positive construction of black identity; Describe the pedagogical practices of Early Childhood Education at CREI related to the positive construction of black identity; Understanding the process of these anti-racist practices in Early Childhood Education. The main theoreticians were: Dias (2015); Gomes (2005); Ivenicki (2020); Cavalleiro (2012), among others. The methodology consisted of qualitative research of the bibliographical and field type, through the application of a questionnaire with three teachers of Early Childhood Education, in the city of João Pessoa. In view of this, we emphasize that one of the results makes it possible to understand that working with diversity during pedagogical practice is one of the elements that can recognize and value differences, which imposes the finding that working with diversity is one of the possibilities for black children to build their identity in a positive way.

Keywords: Child education. CREI. Education of Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Pertencimento étnico-racial.....	35
GRÁFICO 2 – Faixa etária.....	36
GRÁFICO 3 – Formação Docente.....	37

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tempo de atividade das docentes.....	37
QUADRO 2 – Construção da identidade positiva na prática de ensino.....	38
QUADRO 3 – Influência dos brinquedos no processo de construção da subjetividade.....	39
QUADRO 4 – Ações contra o racismo além do Dia da Consciência Negra.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IDENTIDADES.....	16
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS.....	16
2.2 IDENTIDADES NEGRA E INFÂNCIAS.....	20
3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
4 ANÁLISE DOS DADOS: Um olhar sobre as possibilidades de construção positiva no CREI.....	32
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	32
4.2 RESULTADOS: DIÁLOGO TEMÁTICO COM AS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE.....	46

1 INTRODUÇÃO

O racismo colocou a população negra em um lugar de subalternidade, influenciando diretamente no entendimento da própria identidade. Levando em consideração esses aspectos, a importância deste estudo para a sociedade está em refletir problemáticas que podem estar presentes na Educação Infantil quando se pensa em relações étnico-raciais.

Partindo da compreensão de que o racismo na infância gera efeitos na construção da identidade, entre outros fatores da vida social, pesquisar relações étnico-raciais na Educação Infantil pode contribuir como um catalisador de mudanças na formação docente, uma vez que apesar dos avanços em nossos currículos, o tema ainda é pouco debatido no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo apenas um componente curricular optativo que trate sobre o tema com mais profundidade.

A educação ainda se baseia em parâmetros eurocêntricos, calcados em preconceitos, exclusão e estereótipos. A necessidade de profissionais preparados que tratem sobre o tema faz-se urgente para uma educação que possa desconstruir estigmas e violências sofridas pela população negra dentro do sistema educacional.

Quando aprofundamos essa discussão dentro da universidade, entende-se que buscamos educadores/as preparados/as que atendam a todos os grupos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, de maneira a estabelecer uma prática educativa baseada na emancipação. Procurar sustentar uma prática pedagógica na Educação Infantil que parta do respeito à diversidade significa, portanto, considerar todas as crianças enquanto sujeitos sociais de direitos. Esses direitos devem garantir à dignidade, o respeito às especificidades de cada criança, bem como as diferenças culturais, étnicas e sociais.

O motivo de estudar educação das relações étnico-raciais partiu, sobretudo, de uma vivência na própria Educação Infantil. Após falas vindo de educadoras desse espaço direcionadas ao meu cabelo como “você não sente vontade de alisar o seu cabelo?” e “cabelo liso é melhor” surgiu a curiosidade sobre como educadoras da Educação Infantil tratam questões étnico-raciais dentro de sala de aula, uma vez que na minha vivência, estas se mostraram incômodas quanto ao meu cabelo cacheado.

Além dessa problemática, em uma das entrevistas do filósofo e professor Silvio Almeida o mesmo conta sobre o primeiro racismo que sofreu ainda na infância. O professor narra que, em um dia frio, no qual todas as crianças da Educação Infantil se encontravam agasalhadas, ele teve seu gorro arrancado da cabeça por uma professora sob a justificativa de que ele ficava “parecendo um bandido”.

É com vivências assim que reitero a necessidade de estudar educação das relações étnico-raciais, dado que como educadora, meu papel é de fortalecer a autoestima de crianças negras para o reconhecimento positivo acerca da própria identidade.

Segundo Cavalleiro (2012),

Há um número bastante reduzido de pesquisas que analisam a questão étnica na educação infantil, no Brasil. Geralmente, as pesquisas tratam preferencialmente, do ensino a partir do primeiro grau. Talvez isso se deva à dificuldades que se tem de obter informações com crianças muito pequenas. Mesmo assim, as pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática étnica na educação infantil (p. 36).

Dessa forma, o vínculo entre Educação Infantil e relações étnico-raciais está em compreender que os CREIs, enquanto espaço de socialização, é considerado corresponsável pela construção da identidade e da valorização da cultura afro-brasileira. É nesse espaço que ocorre a “naturalização” de comportamentos, brincadeiras e interiorização de informações. Quando esses espaços não estabelecem práticas pedagógicas que contribuem para a construção identitária de maneira que possibilite uma imagem positiva da identidade negra, acaba não só proporcionando um espaço de discriminação para com a criança negra, como também o apagamento de valores da história e cultura afro-brasileira.

A maneira como a criança negra desenvolve sua identidade, principalmente em instituições sociais em que ela está inserida, influencia sua autoestima e consequentemente sua maneira de se relacionar com o mundo. Os padrões pré-estabelecidos socialmente apontam para o afastamento de uma identidade positiva de si mesma quando se trata de pessoas negras, resultando numa construção identitária que desvaloriza desde elementos que fazem parte da cultura afro-brasileira até a própria estética negra, pois o branco na sociedade é visto como “ideal”.

O fenômeno historicamente chamado racismo estrutural perpetuou a construção de uma imagem marginalizada e com estereótipos racistas para com a população negra,

refletindo até a conjuntura atual em condições de trabalho, relações sociais, culturais, na formação da própria identidade, entre outros conflitos marcados pela questão racial.

Pode-se afirmar que o estudo da educação das relações étnico-raciais está em promover a conscientização e o compromisso com a história e a cultura afro-brasileira entendendo que essas por muito tempo foram silenciadas nos nossos currículos.

Nesse sentido, como esse compromisso vem sendo assumido na Educação Infantil? Há práticas pedagógicas que visem o combate ao racismo e o reconhecimento positivo acerca da própria identidade? As referências sobre a cultura afro-brasileira são aplicadas além do mês de novembro? Ao refletir sobre essas questões, faz-se necessário a discussão sobre Educação Infantil e relações étnico-raciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que busquem uma educação antirracista.

A partir de questionamentos sobre este estudo, o problema central desta pesquisa foi responder: Quais as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas a construção positiva da identidade negra da criança? Portanto, nosso objetivo geral foi: Analisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas a construção positiva da identidade negra das crianças negras. E, como objetivos específicos: Identificar as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas a construção positiva da identidade negra; Descrever as práticas pedagógicas da Educação Infantil no CREI relacionadas a construção positiva da identidade negra; Compreender o processo destas práticas antirracistas na Educação Infantil.

A Metodologia deste estudo teve uma abordagem qualitativa. Do tipo, pesquisa de campo. Para Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. O campo de pesquisa foi escolhido por ser um espaço que já havia nos acolhido durante o nosso Estágio Supervisionado, em Educação Infantil. Portanto, realizamos diversas idas nesse CREI durante a temporalidade de um período completo, além das visitas específicas para fins de observações, coleta de dados e diálogo com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram Professoras da Educação Infantil que estão atuando no CREI Arthur Antônio Belarmino Ferreira, com formação na UFPB. Esse critério de Formação em uma instituição federal foi delimitado, por entendermos que há problemática na matriz curricular no Curso de Pedagogia da UFPB, em que muitos discentes não cursam

a disciplina específica da Educação das Relações Étnico-raciais, por esse componente ainda não ser obrigatório.

Os instrumentos de coleta foram por meio de aplicação de um formulário via *Google Forms*, abrangendo um total de 13 questões: 6 objetivas e 7 questões subjetivas. Após tratamento sistemático em gráficos e quadros procedemos a análise da temática. A análise de conteúdo, tipo “temática” foi ancorada na compreensão de Bardin (2009).

Sendo assim, o trabalho foi dividido em 4 (quatro) capítulos, sendo o primeiro uma discussão acerca dos motivos que levaram a busca pelo presente estudo, fazendo uma discussão sobre racismo e seu entrelaçamento no contexto da Educação Infantil.

O segundo capítulo busca trazer aspectos históricos quanto ao conceito de infância, explicitando a operacionalidade das políticas para Educação Infantil e sua relação com a infância, as quais provocaram grandes mudanças a respeito do olhar sobre a criança, além de uma breve ponderação sobre a diferença entre as experiências das crianças negras em relação as das crianças brancas nos espaços de Educação Infantil.

No terceiro capítulo, discute-se a Educação das Relações Étnico-raciais para a Educação Infantil, selecionando documentos que objetivam constituir uma educação pautada na emancipação, apontando parâmetros para valorização das diferenças. Por fim, o quarto capítulo apresenta os achados e discussão temática.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IDENTIDADES

2.1 Educação Infantil e Infâncias

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, ao oficializar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, trouxe avanços significativos, pois responsabilizou os municípios pelo asseguramento da educação de crianças.

Nesta etapa, propõe-se cuidar, brincar e conhecer-se, no intuito de desenvolver capacidades físicas e intelectuais das crianças. Dessa maneira, fica evidente o papel da Educação Infantil no que se refere a construção identitária durante essa modalidade.

No entanto, a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança numa perspectiva educacional, a considerando como sujeito social e de direitos, encontra-se presente somente a partir do século XIX (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2013).

Ao analisar a historicidade das políticas públicas para a Educação Infantil, percebe-se que a ausência da concepção de infância como uma categoria diferenciada do adulto caracterizava o descaso, a responsabilização do Estado e a falta de preocupação com o desenvolvimento destes sujeitos, sem reconhecer a criança como cidadã, ser de direitos e cuidados. Sendo assim, tanto o Estado quanto a família não tinham uma preocupação com o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que o entendimento a respeito da infância era pouco relevante e a taxa de mortalidade infantil era alta na sociedade vigente.

Ariès (1973) nos afirma que o sentimento acerca da infância que existia na pós Idade Média era apenas uma espécie de “paparicação”, onde a criança era tratada como objeto de distração para os adultos durante os primeiros anos de vida.

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

Ainda de acordo com o autor, esse sentimento superficial não significava exatamente uma negligência à infância, mas por não compreender as especificidades da criança, dado que culturalmente acreditava-se que se sobrevivessem a primeira infância elas logo se tornariam pequenos adultos. Sobre esse aspecto, Airès (1973, p. 10) lembra que as crianças eram tratadas como um homem jovem, sem passar propriamente pelas etapas da juventude.

A mudança acerca desse sentimento superficial de infância ocorreu quando os adultos abandonaram a espécie de anonimato sobre as crianças. Tal sentimento agora levaria os adultos a perceber a infância como uma necessidade de dependência. Assim, foi a partir da concepção de amparo, que surge outro conceito de infância. Entretanto, a educação e o olhar para criança neste aspecto ligavam-se ao controle dos corpos, limitando à criança ao prazer do aprendizado.

Nesse sentido, durante o século XVII a criança foi submetida a várias formas de controle para a disciplina infantil, uma vez que esta ainda não era considerada capaz de realizar atividades, tampouco de aprender atitudes socialmente valorizadas (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2013).

Somente através da institucionalização das creches e escolas que passa a ser desmistificado, de forma gradual, o conceito de educação que não visualizava a criança como um ser que passa por fases intelectuais e emocionais. Fato esse, que esvazia o respeito à infância em sua individualidade.

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

Sendo responsabilidade de órgãos não governamentais, os espaços que recebiam as crianças da classe trabalhadora ofereciam serviços como alimentação e higiene pessoal, se abstendo de qualquer compromisso com o desenvolvimento intelectual das crianças. Logo, a concepção de infância existia apenas numa perspectiva de cuidados básicos, sem garantias de direitos. Atualmente:

as crianças pequenas, na Educação Infantil, têm o acesso ampliado devido a um histórico de lutas por direitos associado à luta das mulheres. Nos momentos mais intensos de luta pela redemocratização do país, como, por exemplo, durante o processo Constituinte na década de 1980, houve uma intensa

mobilização do movimento de mulheres/feministas em prol da creche (ou Educação Infantil), entendida como um direito das crianças e das mulheres (GOMES, 2019, p. 1021).

Com a ampliação dos direitos civis, políticos e sociais na Europa, pensar políticas públicas como direito à educação das crianças pequenas e bem pequenas fez-se necessário para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Consequentemente, a constituição de espaços educacionais está diretamente ligada aos ideais liberais. Tal segmento envolve pressupostos fundados na liberdade e no surgimento de políticas igualitárias.

O processo de construção das instituições educacionais na Europa passou a ressignificar a infância, representando uma mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] a família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p.12).

Ao nos voltarmos para o Brasil, atendendo filhos/as sobretudo de trabalhadoras, as creches, bem como as escolas, foram sendo implantadas apenas a partir do século XX em um cenário desencadeado pelas diversas transformações sociais, políticas e culturais.

Enquanto em muitos países o acesso às escolas maternas e à escolarização fundamental iniciou-se no século XIX, no Brasil, embora o ensino primário gratuito e obrigatório estivesse inscrito na legislação brasileira desde a Constituição de 1934, será somente no fim do século XX, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de 1996 -, que a universalização do ensino fundamental começou a se efetivar, embora isto não tenha implicado a garantia da educação básica (educação infantil, fundamental e ensino médio) de qualidade para todos, nem tenha contemplado uma política pública educacional sustentável de modo equitativo (BARDELA; PASSONE, 2015, p. 19).

Embora a atenção quanto ao direito à Educação Infantil começasse a se efetivar tardiamente no Brasil com relação a outros países, considerando que a criança foi reconhecida como cidadã somente na Constituição Federal de 1988, esse marco universalizou que a educação das crianças pequenas e bem pequenas de 0 a 05 anos de idade fosse uma demanda social que se constitui como dever do Estado e da família, cuja responsabilização não pode mais ser negada.

Neste viés, ao falarmos brevemente sobre as múltiplas concepções de infância ao longo desta seção, como a infância do anonimato, a infância dos corpos disciplinados, bem como a infância assistencialista, pode-se afirmar que a década de 1980 consolida um marco histórico nas discussões sobre infância e Educação Infantil no âmbito das políticas públicas no Brasil, já que o direito à Educação Infantil demarca o acesso a esta modalidade de forma universal, gratuita e com padrões que reconhece a infância em todas as suas dimensões biopsicossociais, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 organiza essa modalidade da educação básica caracterizando as creches para crianças bem pequenas de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas para crianças pequenas de 4 a 5 anos de idade, assegurando o cuidar e o educar como indissociáveis nesta etapa. O que torna imprescindível que o cuidar envolva tanto questões biológicas, como higiene e alimentação, assim como a contribuição de experiências que considerem suas especificidades à medida em que cria possibilidades para o seu desenvolvimento.

Ao discorrer sobre os documentos acerca da Educação Infantil na educação brasileira implica destacar outros princípios que asseguram o direito à educação a esse público alvo, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1996), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e a Política Nacional de Educação Infantil (2010), que refletem avanços de dispositivos legais para a Educação Infantil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 no sentido de consolidar a permanência das crianças nas instituições.

Orientando as práticas curriculares para a Educação Infantil, esses dispositivos legais evidenciam um processo importante no que concerne a qualidade do ensino, pois o caráter desses parâmetros apresenta fundamentos que buscam situar as crianças como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, na construção da sua identidade e na valorização das diferenças étnico-raciais, sociais e culturais através de aspectos qualitativos.

Nesse sentido, essa modalidade é a oportunidade das crianças, fora do ambiente familiar, de movimentar-se, explorar, interagir, conhecer o mundo e desenvolver a imaginação. Assim, esses espaços devem estar vinculados a experiências que contemplem essas vivências.

Dessa forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 explicitam

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa palavra afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006, p. 15).

Evidencia-se, portanto, que os objetivos propostos por esses Parâmetros apontam que não basta a garantia da ampliação do número de vagas nas creches e pré-escolas para o acesso e permanência, mas a constituição de vários requisitos qualitativos necessários que se referem a efetiva implementação desta modalidade;

A relação existente entre Educação Infantil e qualidade discutida nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil presumem levar em consideração alguns indicadores de qualidade, como a formação de professores, cuja participação está em ser o meio para que a crianças alcancem experiências significativas; o respeito à diversidade cultural; discute-se ainda o desenvolvimento da capacidade de expressão das crianças.

Entretanto, mesmo havendo indicadores positivos para a qualidade da Educação Infantil, faz-se necessário discutir a correlação entre teoria e prática no cotidiano desses espaços, uma vez que serão as estratégias e abordagens adotadas pelos profissionais da Educação Infantil que irão influenciar as infâncias nesta modalidade.

2.2 Identidades negra e infâncias

Ao abordarmos o termo “infâncias”, enfatizamos as diversas vivências de infância no sistema de ensino, dado que é possível observar experiências diferenciadas em relação às crianças brancas e negras nesse espaço quando pensamos na dimensão do cuidar. Posto que o ato de cuidar não se limita a cuidados básicos como higiene e alimentação, a relação afetiva também faz parte desta dimensão na Educação Infantil. Assim:

As dimensões do cuidar e educar nos permitem compreender a importância das interações positivas entre educadoras e crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças, bem como comprometer a trajetória educacional das mesmas (BRASIL, 2010, p. 38).

Nesse sentido, a falta de interação com as crianças negras, o desconforto no momento de pentear os cabelos crespos e cacheados e a preferência afetiva para com as crianças brancas são padrões de comportamentos que discriminam e reforçam um sentimento de inferioridade nas crianças negras.

As crianças na Educação Infantil estão construindo sua autoimagem por meio das experiências vividas. No momento em que os adultos demonstram "preferências" por crianças brancas, para as crianças negras haverá uma interiorização desse comportamento, pois se estas crianças são mais merecedoras de relações afetivas, isso lhe transmite uma mensagem negativa que colabora para o que elas vão pensar de si mesmas.

Quando um bebê branco de olhos azuis passeia pela creche e todas as educadoras querem tê-lo nos braços, ele está compreendendo bastante bem a mensagem que lhe estão dirigindo. Ele sabe que é bem quisto, que agrada, portanto, constrói uma imagem de si mesmo de quem é bom, é amado, tem poder. Ao mesmo tempo em que as professoras estão dizendo isso para o bebê branco, elas estão dizendo a um bebê negro, você não é bem quisto, não é bom, não é querido, é inferior (DIAS, 2015, p. 589).

Essa hierarquização pautada no pertencimento racial atribui não só a falta de uma identidade positiva, mas denota que as crianças negras não são aceitas. Com isso, no cotidiano do CREI e pré escola as(os) profissionais da educação não compreendem que suas práticas de forma objetiva ou subjetiva configuram dinâmicas racistas vivenciadas nas relações étnico-raciais.

Dias (2015) em seu estudo sobre educação étnico-racial das crianças da creche ainda aponta que a linguagem verbal pode ser um dos dispositivos que influencia a autoestima das crianças dentro dos ambientes para a primeira infância, quando enfatiza que

Os apelidos podem ser positivos, dizendo às crianças que são belas e merecedoras de elogios como “anjinho”, “fofinho”, ou podem ser negativos, feitos em tons jocosos ou irônicos, tais como “furacão”, “pelezinho”, “esganiçado” e por aí fora. E estes também possuem uma mensagem declarada, dizem a quem os recebe como são percebidos, se belos ou se feios, se merecedores de elogios ou de ofensas. Numa interação educativa, esse poder de denominar, seja consciente ou não, colabora no modo como as crianças irão pensar a si mesmas e aos outros (p. 589).

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário investirmos em momentos formativos que ajudem os profissionais que atuam na educação infantil a desconstruir o imaginário negativo sobre a população negra, pois temos uma parcela de responsabilidade para romper com tais hierarquizações, já que estamos atuando nesse campo (DIAS, 2015).

É preciso repensar essas práticas eurocêntricas a fim de contribuir para princípios positivos em prol da educação entre iguais nas suas formas de pertencimento étnico-racial. E, sobretudo, reconhecer que a institucionalização da subalternidade desta infância tem questões políticas e de poder desde a historicidade das crianças negras.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais observa que a educação para as crianças negras é resultante de um longo período histórico, uma vez estas também foram marcadas pela escravidão. Ao pensarmos na educação para as crianças negras, devemos entender que a infância foi negada em sua forma mais violenta pois

Nos momentos finais da escravidão, com a Lei do Ventre Livre 2.040/1871, as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, no entanto deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores. [...] A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. A despreocupação com a criança escravizada pode ser demonstrada pelos altos índices de mortalidade infantil nesse segmento. Existe uma naturalização da falta de investimento e atenção nesse período (BRASIL, 2010).

Diante disso, percebemos que a participação social das crianças negras em vivenciar a primeira infância em aspectos sadios se anulou pela escravidão, logo, discutir uma infância para as crianças negras como sujeitos de direitos, proporcionando-lhes experiências não discriminatórias não é somente uma dívida histórica da educação brasileira, mas uma responsabilidade particular da Educação Infantil para a construção de identidades positivas.

A construção identitária é um processo contínuo influenciado por diversos espaços, fica evidente que o CREI aparece como um espaço importante no qual tem grande responsabilidade na construção da identidade, podendo ou não reforçar representações negativas sobre as crianças negras.

Construir uma identidade negra positiva na Educação Infantil implica em processos plurais que caminham entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo, entre a história e a cultura. Para compreendermos a problemática que concerne a identidade da pessoa negra, especificamente a definição de si mesma, faz-se necessário que compreendamos alguns conceitos presentes nessa discussão.

Podemos compreender identidade através da pedagoga Nilma Lino Gomes:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

A autora entende a identidade negra como um processo de construção:

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).

Desse modo, podemos entender que tanto a construção da identidade atribuída quanto a identidade negra se dão a partir do processo de relações com o outro. Na identidade atribuída pode haver atribuições negativas na construção da identidade, pois uma das principais violências do racismo apontam primeiramente para cor da pele negra, ao passo em que se cria aspectos positivos sobre pessoas brancas para a afirmação de uma hegemonia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) o fenômeno “identidade(s)”, antes de ser problematizado e conceituado precisa ser conectado nas diversas áreas de conhecimentos (filosofia, história, sociologia, antropologia, psicologia e educação) que foram necessárias para estruturar noções, usos e sentidos, portanto: “[...] podemos tratar de vários tipos de identidades. No tocante à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como estereótipos e as situações de discriminação [...]”.

Nesse viés, a identidade pode se configurar como uma identidade negativa que lhe foi atribuída socialmente em alguns espaços, assim, pode-se afirmar que a construção positiva da identidade está ligada ao processo atividades e interações que proporcionem a criança a conhecer-se e reconhecer-se.

A partir das relações sociais a criança observa possíveis representações do grupo e/ou espaço pelo qual faz parte, que podem contribuir negativamente ou positivamente na construção das identidades. A relação entre infância, espaço educacional e identidade pressupõe essas influências porque é através das práticas pedagógicas e da estética dos

ambientes do CREI que as crianças vão interiorizar comportamentos e crenças dos outros e de si mesmas. Dessa forma, surge a emergência de descolonizar nossos olhares, saberes e fazeres e o fortalecimento da educação em/para os Direitos Humanos (SILVA; DIAS, 2018).

Ao selecionar atividades pedagógicas que promovam condições para que as crianças negras sejam valorizadas em sua história, sua ancestralidade e seus traços, o CREI oportuniza a expressão de uma imagem que rompe com estereótipos e discriminações presentes no ambiente educacional.

Contudo, as referências pedagógicas não são os únicos elementos que podem trabalhar tais representações na infância, pois a estética dos ambientes também devem fazer parte dos instrumentos que contemplem a diversidade étnico-racial. Essas correlações para a construção da identidade não podem passar despercebidas pois quando nos deparamos com ambientes que só privilegiam um perfil eurocêntrico, vemos que o CREI tem cor e pertencimento racial.

A estética dos espaços/ambientes das creches, assim como de outras instituições educacionais para além de uma questão de ornamentos e decoração é também uma questão de identidade. Enquanto espaço oficial de cuidado e educação, as escolhas estéticas da creche são também escolhas éticas na medida em que está inextricavelmente inscrita em relações de poder e atravessam afetivamente bebês, crianças e familiares influenciando os processos de construção das identidades (ROSA; MOREIRA; DUQUE, 2020, p. 99589).

Entendemos que as questões raciais no Brasil estão para além da cor da pele, incluindo questões políticas e econômicas, entretanto, quando falamos de questões raciais na infância um dos maiores aspectos é a relação que a criança tem com o próprio corpo. Assim, o momento em que as crianças enxergam sua pele, seu nariz, seus cabelos crespos cacheados é um caráter importante a se considerar.

Se o ambiente educacional utiliza o “padrão”, determinando o modo como as crianças brancas ocupam esse ambiente, esse poderá ser um marcador social que legitima desigualdades atravessadas por relações de poder, já que a representatividade está restrita, de acordo com a sua raça e até mesmo classe social.

Pouco a pouco a sociedade vigente tem discutido sobre representatividade midiática na infância, contudo, ainda é um problema estrutural. Se as crianças não têm acesso a esse tipo de conteúdo no seio familiar, em quais momentos da infância elas alcançariam estes conteúdos para reconhecer-se e trabalhar sua autoestima?

Silva e Dias (2018) enfatizam que “atentar para a necessidade de construção da

autoestima representa o entendimento da singularidade de cada criança na sua forma de sentir, pensar, agir, viver e conviver no mundo” (p. 130). Os ambientes educacionais são locais de discussão e reflexão para transformar a realidade histórica. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 40).

Assim, é no decorrer do cotidiano dos espaços educacionais que devemos refletir quais atividades pedagógicas são compartilhadas para a percepção de cultura, valores e representatividade a fim de fomentar a temática educação das relações étnico-raciais para o respeito às identidades e infâncias.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre a educação das relações étnico-raciais ganhou visibilidade através da Lei nº 10.639 de 2003, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, contudo, ressalta-se que a referida Lei contempla apenas o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana atribui às escolas a incorporação de conteúdos que promovam o acesso a conhecimentos pertinentes a historicidade e à diversidade étnico-racial.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1 de 2004, que institucionaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira diz que:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Dias (2015) considera que essa institucionalização é muito pouco quando observamos toda produção existente sobre a tensão do Brasil no que se refere à raça, em especial, a população negra, mas que representa um avanço. Este avanço no campo da educação é resultante, sobretudo, da luta do Movimento Negro, que defendeu a educação das relações étnico-raciais como campo de emancipação e equidade para a consolidação da democracia.

A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que os currículos de ensino configurem as matrizes africanas e indígenas na construção do Brasil, possibilitando o entendimento da participação das pessoas negras e indígenas na história e cultura brasileira no intuito de garantir justiça social, além do devido reconhecimento epistemológico.

Dada a consolidação apenas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, cabe aprimorarmos as discussões da educação das relações étnico-raciais para a Educação Infantil. Nessa trajetória implica citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), institucionalizada pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5 de 2009, no qual orienta para que as propostas pedagógicas garantam

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, observa-se que as vivências realizadas com as crianças sobre diversidade desde a Educação Infantil devem ser elementos importantes na materialização do currículo das instituições, colaborando para a reconstrução de princípios democráticos que por muito tempo foram apagados na educação brasileira.

No ano de 2007, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) pressionaram o Estado Brasileiro, para alterar às Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, no tocante à inclusão de orientação para a sua implementação na Educação Infantil. Tal movimento resultou no Parecer CNE/CEB/nº i. 2/2007, que buscou complementar o Parecer CNE/CP nº 3/2004 que configurou nas Diretrizes da EREB. E, além das razões legais que tratavam da obrigatoriedade no campo do ensino, a partir do Ensino Fundamental e Médio. O novo Parecer (BRASIL, 2007), trouxe como resolução:

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, **brinquedoteca, áreas de recreação**, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (negrito do relator) (BRASIL, 2007, p. 3).

O Parecer relata, ainda, a intencionalidade de fazer valer a Lei 10.639 de 2003 na Educação Infantil. Compreendendo que não se trata de transposição didática de ensino, mas de realizar práticas educativas nas atividades do “brincar” e da socialização com atividades específicas contempladas em demais documentos norteadores para a Educação Infantil.

O estudo das contribuições histórico-culturais na educação das relações étnico-raciais no documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2010) apontam que

Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (BRASIL, 2010, p. 44).

A construção de intervenções que desafie o pensamento etnocêntrico na busca por estratégias pedagógicas que fortaleçam a autoestima das crianças negras nos faz compreender que a função política e social dos documentos que norteiam as instituições da Educação Infantil devem dialogar com valores democráticos relativos às diferenças étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) discorre que a proposta pedagógica das instituições precisam cumprir suas funções sociopolíticas e pedagógicas rompendo questões étnico-raciais. Ainda que se discuta a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais nos currículos de ensino, a formação dos profissionais da educação por vezes não possui desdobramentos necessários para atender as demandas que promova uma educação antirracista, pois

A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto às contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena) (BRASIL, 2010, p. 125).

O documento ainda aponta que “há instituições e cursos em que se opta por criar disciplinas específicas para o tema em pauta” (MEC, 2010, p. 132), o que corrobora para um amadurecimento na identidade profissional dos profissionais da educação quando se pensa em questões étnico-raciais.

Entretanto, é antagônico pensar em educação antirracista na Educação Infantil se há cursos de Pedagogia que ainda não tornaram o tema como obrigatório nos currículos das instituições. Cavalleiro (2012), explica que tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele (p. 54).

Dessa forma, se nós educadores(as) não assumirmos a responsabilidade de falarmos do racismo que atravessam os muros dos CREIs, continuaremos num campo que nega o racismo estrutural.

Gonçalves e Ivenicki (2021), ao tratar de Educação Infantil e antirracismo, coloca que as ações cotidianas precisam estar alicerçadas em políticas públicas que investem em formação de professoras e professores antirracistas para a incorporação de uma pedagogia preta, que desafia os currículos embranquecidos.

Segundo Ivenicki (2020), para as práticas de enfrentamento ao racismo, destaca-se a importância do multiculturalismo como dimensão que possibilita a construção das identidades no fazer pedagógico.

Tais perspectivas multiculturais decoloniais voltam-se à problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas, com o intuito de promover a valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados. Desta forma, buscam fortalecer suas identidades individuais e coletivas em espaços em que a identidade institucional seja coletivamente construída de modo a que favoreça, cada vez mais, a diversidade, o antirracismo e a equidade social (IVENICKI, 2020, p. 34).

Com vistas a buscar a construção positiva da identidade negra na infância, enfatizamos materiais e atividades que colaboram para o reconhecimento da identidade negra e representatividade no cotidiano da Educação Infantil, abarcando algumas proposições que celebrem questões étnico-raciais através das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010), como possibilidades que podem ser enriquecedoras na prática pedagógica da Educação Infantil.

Literatura negra

- Pode-se utilizar obras literárias infantis que representam aspectos positivos da população negra, como o Menino Marrom; Menina bonita do Laço de Fita; Biografia das Cores; O Pequeno Príncipe Preto.
- Trabalhar poemas que desconstruam a negatividade atribuída acerca dos cabelos crespos e cacheados é uma das atividades que podem ser

desenvolvidas. Bell Hooks (1999) reforça o reconhecimento positivo através do seu livro *Meu Crespo é de Rainha*:

Feliz com o meu crespo,
o meu crespo é de rainha

Feliz com meu cabelo,
firme e forte

Com cachos que giram,
e o fio feito mola se enrola,

Vira cambalhota,
Menininha,
você é uma gracinha

Nosso crespo é de rainha!

- As tranças de Bintou, do autor Charles Cosac, é outro que livro que pode ser utilizado para a desconstrução de estereótipos que põem as tranças e os cabelos crespos como “ruim”. No livro, Bintou pede para que a sua avó faça tranças em seus cabelos, e fica muito feliz com o resultado.

Musicalização popular

- Conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010), é possível fazer uma releitura das cantigas populares numa perspectiva positiva, uma delas refere-se a cantiga “Boi da Cara Preta”, buscando substituições para a cara do boi, como vermelho, azul, amarelo.

Animações infantis

- Abordar filmes e animações onde as crianças se sintam representadas de forma positiva é uma das possibilidades que podem ser trabalhadas na Educação Infantil. Kiriku e a Feiticeira é uma história clássica de um recém nascido que sabe falar e andar. No filme, Kiriku é o salvador da sua aldeia, que é ameaçada pela feiticeira Karabá. Essa história permite abordar a ancestralidade, valorização dos povos e cultura africana.
- O curta-metragem Hair Love conta a história de Zuri, que tenta domar seus cabelos, mas que é acolhida pelo pai. Através do curta é possível trabalhar laços de afetividade, autoestima, bem como a quebra de estereótipos.

Destaque para as diferenças

- O trabalho com o corpo humano, destacando as diferenças físicas como a cor da pele, o formato dos lábios e do nariz, a textura do cabelo, pode ser trabalhado contemplando a diversidade dentro de sala de aula, valorizando as características físicas de cada criança. No trabalho com a cor da pele é possível comparar outras formas de pigmentação presentes na natureza, como a cor dos animais, cor das flores, etc.
- Ao sugerir atividades para a Educação Infantil, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010) ainda ressalta que atividades com o livro “Crianças como Você” remete a elementos de diferentes povos e diferentes culturas, apresentando roupas, penteados e alimentação, favorecendo o reconhecimento de diferentes culturas.

A incorporação dessas atividades no cotidiano dos CREIs não devem incidir apenas em datas comemorativas, como pode ocorrer no dia da consciência negra, mas assumir centralidade nas relações interativas que podem ser desenvolvidas para que as crianças construam sua identidade por meio da representatividade, com elementos que prestigiam e valorizam as diferentes estéticas.

4 ANÁLISE DOS DADOS: Um olhar sobre as possibilidades de construção positiva no CREI

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) Arthur Antônio Belarmino Ferreira, localizado na rua Bancário Rosa da Silva - Bancários, no município de João Pessoa, Estado da Paraíba atende 345 crianças pequenas e bem pequenas de 06 meses a 03 anos, de forma integral, de segunda a sexta-feira, oriundas de classes sociais distintas.

Em relação ao CREI, é possível afirmar que este fundamenta-se nos princípios de universalização de igualdade de acesso, permanência, e assistência gratuita, contando com 16 professoras, auxiliares de sala do Maternal I e II, berçaristas e cuidadoras para crianças com alguma deficiência ou transtorno. Ressalta-se que o berçário I atende bebês a partir de 06 meses a 1 ano, o II bebês de até 1 ano e 11 meses, Maternal I crianças de 2 anos e Maternal II crianças de 2 anos e 11 meses. As professoras possuem graduação em Pedagogia e algumas até especialização. Destaca-se que as professoras fazem parte de um projeto de formação continuada.

No que se refere a estrutura física, o CREI possui 13 salas, incluindo a sala de Atendimento Especializado (AEE), 01 cozinha, 01 parque, 01 almoxarifado, 02 banheiros para o maternal, 01 refeitório, 01 sala da direção, 01 secretaria, 04 banheiros para funcionários, pátio coberto, lavanderia, rouparia e fraldário em todas as salas do berçário. O CREI também possui materiais que visam ampliar o desenvolvimento das crianças, como tinta, lápis de cor, massa de modelar, brinquedos, tv com aparelho de DVD para a transmissão de vídeos com musicalização, som, jogos educativos e livros.

O cardápio do centro é feito pela nutricionista da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). São oferecidas cinco refeições como café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar, bem como as necessidades de higiene, como shampoo, creme de cabelo, creme dental, pomadas para assaduras, fraldas do próprio CREI para aquelas crianças que podem fazer uso das mesmas, uma vez que há algumas que só fazem uso das fraldas que os responsáveis levam por questões de saúde, e troca de fraldas quando necessárias, atendendo às necessidades das crianças pequenas e bem pequenas que ali são atendidas.

O CREI também possui parcerias com a Unidade de Saúde da Família (USF) Eucaliptos, para um projeto de saúde e parceria com a Universidade Federal da Paraíba

(UFPB), com um projeto de fonoaudiologia para crianças e psicopedagogia até o ano de 2023.

Fig. 1 - FOTO DO CREI



Fonte: Arquivo da pesquisadora. João Pessoa, em 17/2022.

As salas do CREI são bem estruturadas, com área destinada à alimentação; descanso; área para exploração de materiais disponíveis (bonecas, carros, garrafas sensoriais, etc) e demais brincadeiras.

Após a presente descrição, no próximo e último capítulo, analisaremos as respostas das professoras da Educação Infantil diante do questionário aplicado para o levantamento dos objetivos que contempla nosso estudo sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais. Para isso, o questionário será analisado através de tópicos, sendo eles: Gênero; Raça/Etnia; Faixa etária.

4.2 RESULTADOS: DIÁLOGO TEMÁTICO COM AS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os achados da pesquisa estão demonstrados em gráficos e quadros-respostas, a seguir. Inicialmente, realizamos um “perfil das docentes”, quanto ao Gênero, pertencimento étnico-racial, faixa etária e quanto à Formação Docente no campo da Educação das Relações Étnico-raciais.

GÊNERO

Quanto ao gênero, o perfil docente foi integralmente formado por mulheres. O que compreendemos ter a ver com o processo histórico-cultural da feminização do magistério. Em que, o processo do “cuidar” é visto na maior parte das sociedades como tarefa exclusiva das mulheres.

Louro (1997, p. 17) enfatiza que as atividades voltadas para as mulheres eram e ainda são ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. Tais discursos demarcam áreas de atuação a partir do gênero, naturalizando a Pedagogia como um espaço preponderantemente feminino

Nesse cenário, aponta-se a resistência tanto dos espaços educacionais em relação à presença de homens no exercício da profissão docente na Educação Infantil quanto à procura dos sujeitos em ações inerentes à função por estigmas consolidados no que se refere à figura masculina, que atravessam as questões educacionais da primeira infância.

A relação acerca do papel feminino e profissão docente na Educação Infantil é frequentemente entendida como um espaço profissional carregado de estereótipos, no qual o senso comum atribui às educadoras um sentimento paternalista. Na obra de Freire (1997), é possível ressaltar a necessidade das educadoras, sobretudo da Educação Infantil, em legitimar seu papel profissional contra as ideias cristalizadas que insistem em desvalorizar a atuação docente no trabalho desenvolvido com crianças pequenas e bem pequenas. Para Freire, a rotulação de “tia”, por vezes, retira o papel profissional das educadoras. Sobre isso, assinala Freire:

[...] Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus

sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (FREIRE, 1997, p.10).

Nesse contexto, não se trata de se opor à categoria “tia”, mas ao olhar que influencia a redução da identidade profissional das educadoras de Pedagogia que atuam na Educação Infantil, o que implica reconhecer que este é um trabalho que requer conhecimentos específicos que visam atender uma fase do desenvolvimento infantil.

RAÇA/ETNIA

Em relação ao quesito do pertencimento étnico-racial das docentes, indagamos a partir da classificação estabelecida pelo IBGE: Branca; Negra; Parda; Amarela (asiática) e Indígena. Conforme está demonstrado no gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 – Pertencimento Étnico-racial

RAÇA/ETNIA
3 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

Como podemos observar as três docentes se autodeclararam pardas. Vale salientar, que para o IBGE, quem se autodeclara negra ou parda, estão classificadas como pessoas afrobrasileiras.

Segundo Gomes (2005), a identidade negra pode ser afirmada ou “camuflada” ao se colocar como parda. Porque afirmada e porque camuflada? Afirmada quando a pessoa reconhece em si ao menos uma característica negra, que pode ser a pele com pouca

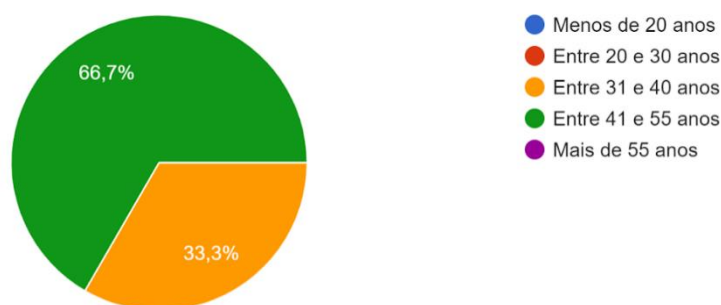
concentração de melanina, cabelo crespo ou cacheado, ou mesmo o formato de nariz lábios grossos. Ou "camuflada" quando essa identidade negra mesmo com fortes traços fenóticos, há uma não aceitação desta identidade. O que é compreensível, segundo Gomes, por não ser fácil se reconhecer uma pessoa negra em um país com racismo estrutural. O que não quer dizer que estas duas opções (afirmar ou camuflar) seja um determinismo sociológico. A exemplo, de pessoas que possuem pais, mães e parentes mais próximos com uma identidade negra assumida e possui esse reflexo na construção da definição de si.

FAIXA ETÁRIA

Quanto à faixa etária, podemos afirmar que, conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 – Faixa Etária

FAIXA ETÁRIA
3 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

Conforme o gráfico 2 observa-se que duas professoras possuem faixa etária entre 41 e 55 anos, o que correspondeu a 66,7% e apenas uma professora, em nossa amostra, declarou ter entre 31 e 40 anos. Portanto, um público de docentes adultas.

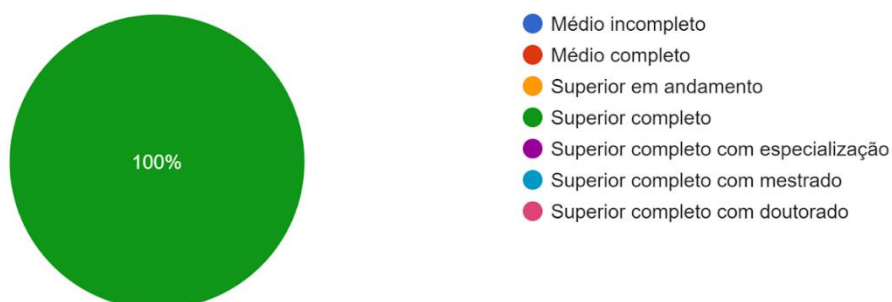
QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

Com relação ao nível de escolarização, podemos dizer que a partir da leitura do gráfico 3

Gráfico 3 – Formação Docente

QUAL A SUA FORMAÇÃO?

3 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

Visualizamos que 100% declarou ter curso superior completo. Por um lado, são profissionais que exercem sua função de acordo com o que estabelece a LDB, com exercício pleno para a atuação. Nesse caso, registra-se que nenhuma possui ainda uma especialização ou outra pós. Quanto ao tempo de atividade docente as professoras responderam da seguinte forma:

Quadro 1: Tempo de atividade das docentes

Participantes	Respostas
PROFESSORA A:	10 meses
PROFESSORA B:	25 anos
PROFESSORA C:	Mais de 20 anos

Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

Interceptando as variáveis observamos que a professora A que afirmou ter 10 meses de atuação é também a respondente que está na faixa etária mais jovem. Além disso, podemos afirmar que as duas professoras B e C estão em uma faixa etária acima

da mais jovem, ao possuírem mais de 20 anos de sala de aula iniciaram cedo a carreira docente e, possivelmente, deduzimos estarem próximas à aposentadoria. Vale salientar, que quanto ao tempo de experiência em Educação Infantil a professora A possui os mesmos 10 meses em Educação Infantil. A professora B tem 19 anos em Educação Infantil. E a professora C afirmou que possui mais de 20 anos.

Ao indagarmos sobre a prática de ensino e aprendizagem, e se existe alguma direcionada para a construção de uma identidade positiva, para crianças negras, sintetizamos que:

Tanto a professora A quanto a professora B e C revelaram que apesar de não terem estudado sobre Educação Étnico-Racial durante o período de formação, estas direcionam alguma prática para a construção positiva da identidade das crianças durante a Educação Infantil. Sobre isso, as professoras responderam da seguinte forma:

Quadro 2: Construção da identidade positiva na prática de ensino

Participantes	Respostas
PROFESSORA A	“Sim, trabalhamos as diferenças: cor da pele, os cabelos, tamanho, peso.”
PROFESSORA B	“Sim, trabalhamos as diferenças ex: tem criança com a cor da pele diferente, cabelo, altura.”
PROFESSORA C	“Trabalhar as diferenças - cidadania.”

Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

As participantes demonstram que o trabalho com as diferenças proporciona uma identificação que contribuem para o processo de construção da identidade das crianças negras do CREI. Contudo, reconhecemos que não basta apenas construir uma prática voltada para a formação da identidade que delimite a diferença entre um grupo e “outro”. Ao tratarmos da questão das diferenças, concordamos com Dias (2012) quando afirma que

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar

de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional [...] (DIAS, 2012, p. 665).

As práticas pedagógicas se apresentam como mecanismo, no qual as experiências encontram sustento para a incorporação de conteúdos que são importantes para a construção da identidade negra, pois mostra como as crianças negras não precisam se ajustar a padrões hegemônicos e, assim, desenvolver sua autoestima de forma positiva.

Essa questão ainda evidencia que a relação com o cabelo nas práticas que trabalham as diferenças para uma construção positiva é um dos aspectos adotados pelas professoras A e B.

De acordo com Gomes (2002), os espaços sociais nos quais o negro transita desde criança intensifica as experiências do negro com o seu cabelo, sendo um deles o espaço educacional. Nesse sentido, pensar em identidade negra positiva consiste em estabelecer práticas reais para o desenvolvimento de como as crianças negras se enxergam e se relacionam com o seu corpo.

Quando questionadas sobre a influência dos brinquedos no processo de construção da subjetividade das crianças negras, as professoras explicitaram que:

Quadro 3: Influência dos brinquedos no processo de construção da subjetividade

Participantes	Respostas
PROFESSORA A	Sim, disponibilizamos de boneca de tom de pele variados.
PROFESSORA B	Aqui no crei já possível ver esse trabalho com as crianças, elas aceitam as bonecas com as cores escuras (preta).
PROFESSORA C	Em mostrar as diferenças.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

As respostas indicam que as professoras acreditam que as crianças passam por processos de subjetivação com as bonecas negras. Isso nos leva a pensar que as crianças do CREI já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir

da infância internalizar características físicas que fornecem subsídios identitários através do lúdico para que elas se sintam representadas no ambiente do CREI face à diversidade étnica.

Os estudos de Cavalleiro (2012), bem como de Dias (2015) mostraram que mesmo que não se use a palavra racismo nos ambientes educacionais de forma explícita, há muito tempo algumas experiências apontam para um entendimento que leva as crianças a desvalorizarem seus traços físicos. Dessa forma, a organização de materiais/objetos para que as crianças interajam, se reconheçam e respeitem a constituição subjetiva do outro é uma das formas de combate ao racismo e a discriminação.

Para a realização desse feito desde a Educação Infantil,

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (DIAS, 2012, p. 666).

A relação entre o lúdico e a Educação Infantil expressa-se por características que conduzem a criança a se envolver, fantasiar e aprender. Envolver porque tanto o jogo quanto a brincadeira e o brinquedo proporcionam à criança momentos de prazer, uma vez que esse é o caráter do brincar. Fantasiar porque é através da imaginação que a criança cria situações nas quais representa o mundo em que se vive, bem como estimula o pensamento, ampliando seu repertório. Aprender, porque nesse contexto, as situações lúdicas orientam e organizam momentos que concebem a construção de conhecimentos que facilitam o desenvolvimento de habilidades da criança.

Dessa forma, tamanha é a importância do lúdico a partir dos brinquedos no trabalho com a educação das relações étnico-raciais para a construção positiva da identidade negra desde a infância, pois o processo de reconhecimento e valorização étnico-racial com os brinquedos é também parte da desconstrução eurocêntrica.

No CREI observado as professoras relataram que a instituição inclui questões no combate ao racismo que não ficam restritas apenas ao dia da consciência negra (20 de novembro).

Quadro 4: Ações contra o racismo além do Dia da Consciência Negra

Participantes	Respostas
PROFESSORA A	Sim, incluímos o respeito e as diferenças dentro do projeto bimestral.
PROFESSORA B	Trabalhamos com o projeto e dentro do projeto trabalhamos contra o racismo, através de vídeos, cartaz e outros.
PROFESSORA C	Sim, através da ludicidade trabalhamos com projetos sobre as diferenças.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2022

Através das respostas das docentes é possível afirmar a relevância do debate proposto pela instituição sobre racismo na Educação Infantil além do dia 20 de Novembro, o que reforça o comprometimento em preencher uma lacuna deixada na formação inicial das professoras, uma vez que ao não se falar de racismo no ensino superior, faz com que ele possa continuar se perpetuando nos ambientes dos CREIs.

Entende-se que essa lacuna deixada pela formação inicial pode ser um dos entraves para que as salas de aulas se constituam como um ambiente para todas as identidades, dado que esses muitas vezes são marcados por conflitos de representações.

Segundo Gomes (2002), pensar a relação entre educação e identidade negra nos estimula a construir uma pedagogia da diversidade, que incorpora desde a Educação Infantil o direito à interculturalidade nos currículos. Compreendemos que esse compromisso da instituição com a educação das relações étnico-raciais fortalece o olhar das educadoras para a construção de conceitos que irão respaldar as práticas pedagógicas.

Assim, as profissionais do CREI são levadas a refletirem sobre situações raciais no cotidiano com as crianças e, assim, ampliar seu repertório de possibilidades nas práticas pedagógicas que norteiam o respeito às identidades e o enfrentamento ao racismo. Logo, pensar em práticas pedagógicas na Educação Infantil para a construção positiva da identidade das nossas crianças implica inserir pautas de combate ao racismo de forma cotidiana e não apenas no dia 20 de novembro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no CREI Arthur Antônio Belarmino Ferreira para a construção positiva da identidade negra na Educação Infantil. A pesquisa favoreceu a discussão acerca do trabalho com as diferenças, além do debate sobre os brinquedos como elemento de representatividade durante a construção da identidade negra na infância, sobretudo no que diz respeito às bonecas negras após relatos das educadoras envolvidas na pesquisa.

A partir do questionário aplicado com as professoras da instituição, foi possível identificar que os trabalhos com as diferenças durante a prática pedagógica é um dos elementos que podem reconhecer e valorizar a diversidade, bem como romper com possíveis preconceitos.

Uma vez que o ambiente é constituído pela pluralidade étnica e cultural, pensar a diversidade nos espaços do CREI caminha para processos emancipatórios quando se trata da questão racial, de modo a contribuir com o fortalecimento das identidades das crianças negras.

Nesse contexto, os dados coletados evidenciam o compromisso em preparar as crianças para uma interação positiva no que concerne a diversidade, na perspectiva da adoção de práticas que favoreçam o entendimento dos aspectos físicos que levam ao reconhecimento de si tanto para a construção da identidade quanto para o desenvolvimento da autoestima.

Para que as crianças negras possam pensar sobre a cor da pele e sobre o seu cabelo, elas terão que ter que passar por um processo de observação e semelhanças que valorizam sua estética. Ao se depararem com as bonecas negras no ambiente do CREI, pode haver uma relação representativa na forma como as crianças se sentem ao observarem as bonecas.

As práticas pedagógicas incorporadas no CREI, ainda são pontuais, mas vale destacar que há culminância demonstrada no dia 20 de novembro, como vídeos, cartazes e o trabalho com a ludicidade, além disso, há na brinquedoteca, a presença de bonecas negras, o que aponta para a incorporação de práticas promotoras que corroboram com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), que visam o combate ao racismo, reconhecendo os ambientes educacionais como espaço de construção de uma sociedade antirracista e plural.

A Formação Docente precisa ser aprofundada em outros níveis de nosso pretense estudo. Em nossa delimitação não foi intencionalidade abarcar um estudo sobre a Formação docente, no entanto, ressaltamos que ficou registrado nos achados, que há lacunas na Formação Inicial e descontinuidades na Formação Continuada, com relação à Educação das Relações Étnico-raciais.

O trabalho com a diversidade na *práxis* é, portanto, uma possibilidade das crianças negras reconhecerem suas subjetividades à medida em que se criam condições para que estas tenham seus direitos respeitados de forma integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro/Guanabara, 1973.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica - SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

BRASIL. Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BARDELA, A. M. M., & PASSONE, E. F. K. . (2015). **Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação**. *Laplage Em Revista*, 1(1), p.17-35. Recuperado de <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/185>

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** / Eliane dos Santos Cavalleiro 6. ed - São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. *Revista Contexto & Educação*, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. **Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139/423>. Acesso em: 14/09/2022

DIAS, Lucimar Rosa. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: saberes e fazeres nesse processo**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n 51- Mato Grosso do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 29/10/2022.

DOCUMENTO ESTADUAL. Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC /

Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: set. 2022.

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

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. Revista da ABPN, v.12, nº 32, março – maio 2020, p. 30-45,

Regina da Silva, Tarcia; Alves Dias, Adelaide. **A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras:** possibilidades interculturais. EccoS Revista Científica, núm. 45, 2018, Enero-, pp. 117-136. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8314>.

Rosa, A. S., Moreira, A. R. C. P., & Duque, L. de S. (2020). **Identidade negra em bebês e crianças pequenas:** as contribuições do espaço da creche/ Black identity in babies and young children: the contributions of the daycare space. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 99583–99595. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-449>

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. In.: **Revista E-curriculum (PUC-SP)**. v. 17, s/n, 2019, p. 1015-104.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.21, pp. 40-51. ISSN 1413-2478.

GOMES, Nilma Lino. (2002). **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista De Estudos De Literatura, 9, 38–47. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** Caminhos abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, A. C. C., ANA, Ivenicki. Educação Infantil, antirracismo e Multiculturalismo. In.: **Periferia**, v. 13, n. 3, set./dez. 2021, p. 75-95.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Brasil: Boitatá, 1999. p. 32.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO

Caro **professor/a**, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforma a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

1ª PARTE – PERFIL DO DOCENTE**GÊNERO**

Sexo () Masculino () Feminino

RAÇA/ETNIA

() Branca () Negra () Parda () Amarela (asiática) () Indígena

FAIXA ETÁRIA

() Menos de 20 anos () Entre 31 e 40 anos

() Entre 20 e 30 anos () Entre 41 e 55 anos

() Mais de 55 anos

QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

- () Médio incompleto () Superior completo com especialização.
- () Médio completo () Superior completo com mestrado.
- () Superior em andamento () Superior completo com doutorado.
- () Superior completo () Outro

SE ESTÁ CURSANDO OU JÁ CONCLUIU UM CURSO SUPERIOR. RESPONDA:

QUAL(IS) CURSO(S) TERMINOU OU ESTÁ TERMINANDO: _____

QUANTO TEMPO/EXPERIÊNCIA EM ANOS DE ATIVIDADE DOCENTE VOCÊ POSSUI: _____

QUANTO TEMPO/EXPERIÊNCIA EM ANOS DE ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: _____

2ª Parte - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Em sua formação (inicial e/ou continuada) você estudou sobre os conteúdos de Educação das Relações Étnico-raciais?

() Sim () Não

2. Se sim, o que você entende por Educação das Relações Étnico-raciais?

3. Já presenciou algum tipo de reprodução do racismo no ambiente do CREI?

() sim () não

4. Se, sim, poderia relatar (sem dizer nomes de pessoas):

5. Em sua prática de ensino e aprendizagem existe alguma direcionada para a construção de uma identidade positiva, para crianças negras?

() sim () não

6. Se, sim, Quais?

7. Como você percebe a influência dos brinquedos no processo de construção da subjetividade das crianças negras?

8. O CREI realiza ações contra o racismo além do dia da consciência negra (20 de Novembro)?

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____ RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um estudo sobre possibilidades da construção positiva da identidade negra no CREI “X”**, parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna de Pedagogia, **ANA PAULA DE OLIVEIRA**. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.
