

A construção das identidades étnico-raciais das crianças na educação infantil

The construction of children's ethnic-racial identities in childhood education

La construcción de identidades étnico-raciales de los niños en la educación temprana

Edjane Oliveira Santos Batista¹

Lenilda Cordeiro de Macêdo²

Eduardo Gomes Onofre²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1896>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre a importância do reconhecimento e da afirmação de um currículo centrado nas e para as relações étnico-raciais na educação infantil. Essa é uma pesquisa-ação, pois se construiu um relato de experiência do componente curricular Estágio IV, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* I. O referido estágio aconteceu em uma turma do Maternal II, de uma instituição de educação infantil pública. Os resultados indicaram a importância da implementação de um currículo étnico-racial, através de experiências, discussões em rodas de conversa e atividades didáticas permanentes, em que as crianças vão se reconhecendo nas relações com os pares e adultos, desconstruindo preconceitos e aprendendo atitudes e comportamentos antirracistas. Concluímos que é preciso romper com as estruturas e atitudes racistas nas instituições de educação infantil, que se expressam através do currículo oficial, no qual predomina a cultura eurocêntrica. Ademais, realizar uma educação igualitária, em que o acolhimento da criança, em sua integralidade, faça parte das práticas curriculares, exige uma postura comprometida com a ética e a justiça social.

Palavras-chave: currículo; antirracismo; educação infantil.

Abstract: This article's main objective is to reflect on the importance of recognizing and affirming a curriculum centered on and for ethnic-racial relations in early childhood education. This is characterized as action research, as an experience report was constructed of the Internship IV curricular component, of the Degree in Pedagogy course at the State University of Paraíba (UEPB), *campus* I. The aforementioned internship took place in a kindergarten II class of a public early childhood education institution. The results indicated the importance of implementing an

¹ Secretaria Municipal de Educação, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

ethnic-racial curriculum, through experiences and discussions in chatting circles and permanent didactic activities, through which children recognize themselves, in relationships with peers and adults, deconstructing prejudices and learning anti-racist attitudes and behaviors. We conclude, therefore, that it is necessary to break with racist structures and attitudes in early childhood education institutions, as they are expressed through the official curriculum, in which Eurocentric culture predominates. In addition, to carry out an egalitarian education, in which the reception of the child, in its integrality, is part of curricular practices, requires a stance committed to ethics and social justice.

Keywords: curriculum; anti-racism; child education.

Resumen: El principal objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia de reconocer y afirmar un currículo centrado en y para las relaciones étnico-raciales en la educación infantil. Esta se caracteriza como investigación acción, ya que se construyó un relato de experiencia del componente curricular Pasantía IV, de la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Estadual de Paraíba/campus I. La pasantía mencionada se desarrolló en un jardín de infantes clase II de una escuela pública de educación temprana. institución de educación infantil. Los resultados indicaron la importancia de implementar un currículo étnico-racial, a través de experiencias y discusiones en círculos de conversación y actividades didácticas permanentes, donde, a través de las cuales, los niños se reconozcan, en las relaciones con pares y adultos, deconstruyendo prejuicios y aprendiendo actitudes y comportamientos antirracistas. Concluimos, por tanto, que es necesario romper con las estructuras y actitudes racistas, en las instituciones de educación infantil, que se expresan a través del currículo oficial, en el que predomina la cultura eurocéntrica. Además, llevar a cabo una educación igualitaria, en que la recepción del niño, en su integralidad, es parte de las prácticas curriculares, requiere una postura comprometida con la ética y la justicia social.

Palabras clave: currículum; anti racismo; educación infantil.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), passou por diversas mudanças no que tange às orientações e práticas curriculares e a formação de professoras³. O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) versa sobre o objetivo desta etapa educativa: o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor, em parceria com as famílias (Brasil, 1996). As instituições de educação infantil são responsáveis pela formação das identidades das crianças e por promoverem ambientes que fomentem a equidade, a justiça social e o respeito às diferenças, através de propostas curriculares que acolham a diversidade étnico-racial das crianças de 0 a 5 anos. Isto ocorre porque é nesta etapa educativa que as

³ Utilizaremos pronomes e adjetivos no feminino, visto que a experiência em análise aconteceu em uma instituição de educação infantil, na qual todas as profissionais são do sexo feminino.

experiências de convívio social e culturais se ampliam; sendo assim, as crianças precisam se sentir acolhidas em suas diferenças e construir sentimentos de pertencimento e valorização de suas identidades em construção. A identidade de uma pessoa é única. Para Taylor (2000, p. 241), “[...] identidade designa algo como uma compreensão de quem somos, nossas características definitórias fundamentais como seres humanos”.

As crianças são sujeitos sociais, históricos e culturais, pertencem a uma classe social, “raça”, etnia, gênero e a tantas outras categorias sociais que as tornam diversas e desiguais em suas infâncias. “Sujeitos singulares e coletivos, que não apenas reproduzem a cultura, mas que também a produzem. Seres de intervenção no mundo, que vivem suas infâncias de modos muito particulares” (Veiga; Silva, 2023, p. 42).

Pesquisas têm evidenciado que a maioria das crianças brasileiras vive suas infâncias de forma muito desigual no Brasil. Após a pandemia, a situação se agravou, sobretudo quando se trata de crianças moradoras da zona rural, pobres, pretas ou com deficiência (Levindo e Bizzoto, 2022). Tal constatação eleva a responsabilidade das instituições de educação infantil, no que tange a construir propostas curriculares inclusivas. Veiga e Silva (2023, p. 54) propõem que as instituições de educação infantil construam “[...] práticas pedagógicas decoloniais, centradas em uma educação antirracista, que evidenciem e valorizem a riqueza cultural africana e afro-brasileira presente em nossa sociedade [...]”.

A gestão de um ambiente educativo e a construção de propostas curriculares que objetivam educar para a igualdade racial não podem ser um projeto individual. Essas ações devem ser do coletivo, ou seja, da instituição, juntamente com as famílias, a comunidade e outros órgãos públicos e filantrópicos. “Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola” (Silva Junior; Bento; Carvalho, 2012, p. 13). É importante registrar que o atendimento voltado para a garantia dos direitos humanos, sociais e políticos das crianças não é uma questão apenas de gestão das instituições e das propostas curriculares. A educação infantil configura-se como um campo abrangente, que impõe uma política global, voltada para a diversidade de infâncias e crianças, tendo como horizonte a igualdade e a justiça social (Macêdo; Souza, 2022).

Assim, o presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre a importância do reconhecimento e da afirmação de um currículo centrado nas e para as relações étnico-raciais na educação infantil. Para tanto, realizamos uma pesquisa ação: construímos um relato de experiência do componente curricular Estágio IV, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* I. O referido estágio aconteceu no segundo semestre de 2018, em uma instituição de educação infantil pública na cidade de Campina Grande, PB.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO

Inicialmente, é importante esclarecer os significados dos termos “identidade”, “diferença”, “etnia e “raça”. Para Silva (2007), à luz das teorias sociais críticas contemporâneas, identidade e diferença são construções sociais e discursivas que se constituem de processos relacionais, ou seja, “diferença e identidade só existem na relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (p.101). Quanto aos termos “raça” e “etnia”, são utilizados, muitas vezes, como relativos. Porém, o termo raça, do ponto de vista da genética moderna, é inexistente, por não existirem critérios físicos e biológicos que confirmam autenticidade à segregação da humanidade em raças. Nesta perspectiva, a diversidade, que, muitas vezes, é simplesmente celebrada, para as teorias pós-estruturalistas (Veiga-Neto, 1995; Silva, 1994, 2007), constitui-se também de um processo relacional, histórico e discursivo de construção da diferença.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil, a construção da identidade acontece através das interações sociais, em um processo que, por vezes, a criança observa, imita ou se diferencia dos pares e, gradativamente, começa a se construir nessa relação. (Brasil, 1998). Compreender que existem semelhanças e diferenças físicas, linguísticas, sociais, emocionais e culturais entre as pessoas é importante para que a criança construa sua identidade.

A construção social do Brasil foi pautada na exclusão. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que, nas escolas públicas do país, não fossem admitidas pessoas escravizadas. Romper com essas estruturas de poder implica em recuperar e promover condições de igualdade nos exercícios de direitos sociais, políticos e econômicos.

Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, à sua cultura histórica. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana [...] (Brasil, 2004, p. 12).

No ano de 2003, ocorreu a alteração da Lei n. 9.394/96 (LDB) pela Lei n. 10.639/03, na qual foram incluídos os seguintes artigos: 26-A e 79-B. No Art. 26-A, consta a seguinte redação:

Torna-se obrigatório o ensino sobre História e cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático, a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. §2º decreta-se que os conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados em todo o currículo escolar destacando as áreas da Educação Artística, Literatura e História brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

A Lei n. 10.639/03 pode ser considerada uma mudança de paradigma no que diz respeito ao currículo no Brasil. Souza (2019, p. 327) afirma que “[...] conviver com experiências de diversos grupos culturais e étnicos é um caminho de conhecimento da riqueza e da heterogeneidade”. Não se trata de homogeneizar, mas de valorizar as diferenças, reconhecendo a importância de diferentes culturas. O Brasil é um país multicultural; sendo assim, é essencial que as diversas expressões culturais façam parte das práticas educacionais. Outro marco importante na luta contra o racismo no Brasil trata-se da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), que foram criadas para atender às demandas na área da educação, com o intuito de fortalecer e valorizar a educação étnico-racial, fomentando currículos que garantam a valorização da história e da cultura negra. Garantir a participação na construção da história significa valorizar a cultura, o povo e a sua própria existência. Garantir conteúdos, reflexões e experiências sobre a identidade étnico-racial nas práticas pedagógicas escolares, desde a educação infantil, é de grande relevância, pois essa temática tem implicações diretas na vida das crianças, sobretudo pelas situações de racismo, que são estruturais,

mas também se manifestam, de forma implícita ou explícita, nas relações sociais, de forma individual.

Segundo Silvio Luiz de Almeida (2020), advogado, filósofo e atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações (Almeida, 2020, p. 65).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana recomendam que “Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro [...]” (Brasil, 2004, p. 11). É importante considerar que quando se fala em políticas de reparações, entende-se que, de alguma maneira, há uma preocupação em corrigir o que de direito foi negado, ao longo da história e no presente.

As pessoas não nascem racistas, elas aprendem através das relações sociais e discursivas presentes na cultura. Os estudos pós-estruturalistas (Silva, 1994; Veiga-Neto, 1995) consideram que o currículo é racialmente enviesado (Silva, 2007). As teorias críticas e pós-críticas de currículo o consideram um instrumento de luta política, pois o currículo hegemônico e eurocêntrico valoriza e dissemina uma determinada cultura, a da branquitude. A partir das teorias de críticas e pós-críticas, as questões de currículo passaram a ser problematizadas pelo viés da classe social e da cultura, e a educação étnico-racial tem sido problematizada não de forma simplista, apenas como preconceito, mas como uma questão estrutural e discursiva. Dessa forma, as questões de currículo não devem ser tratadas, no currículo crítico, apenas de forma individual, mas na perspectiva histórica e discursiva do racismo (Silva, 2007).

As crianças, ao nascerem, são seres livres de preconceitos; não fazem distinções, têm curiosidade para aprender o novo, e as instituições de educação infantil carregam um papel de extrema importância na formação da identidade

cultural. De acordo com Faria e Finco (2011), as crianças são sujeitos sociais e históricos, produtos e produtores de cultura; nesse sentido, sofrem influências da cultura, ao mesmo tempo que a influenciam, o que potencializa a vivência de experiências em que se sintam representadas em suas diversidades étnico-raciais e culturais e, também, aprendam a respeitar, reconhecer e valorizar as diferenças.

3 PRÁTICAS CURRICULARES AFROCENTRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Moreira e Silva (2011, p. 14) definem currículo como sendo um “[...] artefato social e cultural, neste sentido, é determinado social e historicamente [...] está implicado em relações de poder [...] transmite visões sociais particulares e interessadas [...] produz identidades individuais e sociais [...]”. Gimeno Sacristán, ao tratar sobre os significados do currículo, afirma que

[...] é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideraram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc (Sacristán, 2013, p. 26).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) recomendam que as propostas curriculares/pedagógicas devem propiciar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21). Desse modo, nas propostas curriculares dessa etapa educativa, é importante garantir a relação entre os saberes das crianças com os conhecimentos produzidos, historicamente, além de experiências concretas, nas quais o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças estejam presentes nos ambientes das instituições.

As práticas pedagógicas relacionadas à valorização étnico-racial, desenvolvidas através de projetos didáticos, literaturas e brinquedos, estão ganhando cada vez mais força; entretanto as ações das profissionais devem estar pautadas nas DCNEI (Brasil, 2010) e nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), pois o racismo revela-se, quase sempre, no cotidiano das instituições, através de atitudes e expressões preconceituosas por parte de professoras, que privilegiam, geralmente, literaturas

e/ou brinquedos que não representam a diversidade étnico-racial das crianças. Essas atitudes de certas professoras acontecem pela ausência de uma formação pautada nas leis e diretrizes supracitadas. Além do mais, o próprio preconceito pessoal naturaliza ações, atitudes e até expressões racistas.

As DCNEI definem “currículo” como

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

As crianças são produto e produtoras de culturas infantis. Através das brincadeiras e interações, elas aprendem e interpretam a realidade e interferem na cultura, por serem sujeitos sociais. Neste sentido, o currículo da educação infantil precisa respeitar as singularidades e necessidades das crianças, seus saberes, suas culturas, valorizando as suas diferenças, refutando toda e qualquer manifestação de racismo e/ou preconceito, além de ajudá-las a construir identidades positivas de si e que expressem seus valores socioculturais. Segundo Lima (2011, p. 153), “Se a escola oferece à criança um ambiente que expresse o respeito e a valorização das características e referências ligadas aos diversos sujeitos do seu contexto, cumprirá seu papel de formação para a diversidade”. Problematizar e saber como problematizar uma educação antirracista é refletir sobre nossa prática, se ela está mudando/transformando a realidade e as pessoas.

Na educação infantil, é importante oferecer condições necessárias para que a imaginação, a criatividade e a criticidade das crianças se desenvolvam. A utilização de literaturas, fábulas, brinquedos, enfim, artefatos culturais que despertem sentimentos de autoestima, de pertencimento étnico racial, que explorem e valorizem características físicas como a cor da pele, o tipo de cabelo, as danças, as brincadeiras, as religiões de matrizes africanas, entre outros elementos da cultura. Contar histórias que retratam a cultura afro-brasileira e africana é oportunizar às crianças se reconhecerem positivamente dentro de uma cultura.

Ademais, propor atividades com a autoimagem da criança é uma proposta que enriquece a prática para a educação étnico-racial. O autorretrato (desenho ou pintura de si mesmo), além de possibilitar que a criança reconheça seus valores e construa sua autoimagem de forma positiva, desenvolve a confiança e a autonomia dela para se reconhecer na diversidade. Utilizar espelho em sala de

aula, de forma permanente, ou em momentos de brincadeiras, é outra prática que deve ser trabalhada, pois quando a criança vê sua imagem refletida no espelho, potencializa a compreensão dela em relação às diferenças inerentes aos seres humanos. Entretanto, é importante a professora estar atenta a sua avaliação e, se necessário, reformular a prática, sempre que necessário (Silva; Dias, 2013).

As práticas de combate ao racismo e à discriminação racial poderão ser construídas a partir da própria vivência das crianças. A representatividade traz, para a criança, confiança para demonstrar um sentimento de pertencimento, pois situações de exclusão poderão surgir com a negação na escolha de brinquedos, a não aceitação de ter determinado colega em brincadeiras ou em atividades livres e direcionadas. Todas essas são questões que a professora terá como pretexto para desenvolver atividades sobre a questão étnico-racial; contudo, é fundamental entender que a criança não nasce com preconceitos, mas aprende a ser preconceituosa no meio social. Assim, a criança, desde cedo, precisa estar exposta a um currículo antirracista.

O que é demonstrado, geralmente, são padrões de beleza, cultura e religião que se enquadram nos estereótipos construídos pela mídia e pela sociedade em geral. Essa padronização é entendida pelas crianças negras como o modelo/tipo ideal, aceitável e belo, fazendo com que elas neguem seus desejos, suas raízes e comecem a querer mudar tanto em seus aspectos físicos como no seu comportamento, buscando se encaixar nos estereótipos que lhes são apresentados. De acordo com Silva e Dias (2013, p. 81), “[] é muito comum que o estudante negro ou a estudante negra recuse-se a assumir a sua identidade negra”. Obviamente, ninguém quer está associado ao que é colocado como feio, ruim ou inferior.

Compreendendo que essas experiências negativas ocorrem também na educação infantil a partir das interações e brincadeiras, é possível para a criança que chega à instituição com alguma atitude preconceituosa, na convivência com as crianças ditas “diferentes”, desconstruir estereótipos e romper a barreira do preconceito. Neste processo de desconstrução de velhos paradigmas, a criança pode construir representações positivas sobre a diversidade, fortalecendo os vínculos e formando relações baseadas no respeito, na solidariedade e na tolerância, desde que haja uma mediação do corpo docente da escola neste sentido.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esse estudo constitui-se em uma análise do estágio de intervenção em uma instituição de educação infantil pública de Campina Grande, PB. Por meio dos Componentes Curriculares da Educação Infantil I e II, realizamos estudos teóricos sobre a docência e a prática pedagógica na educação infantil, os quais nortearam a prática do Estágio Supervisionado III e IV. O Estágio Supervisionado III foi de observação das turmas do Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II. Ele teve sua vigência no período de 17 de abril de 2018 a 16 de maio do corrente ano, com o total de 5 (cinco) visitas à instituição. Esse estágio aconteceu no turno da tarde, das 13h às 17h, totalizando 20 horas, período que nos permitiu observar a parte estrutural e material, a rotina e a proposta curricular. O estágio IV foi o de intervenção, o qual ocorreu na turma do Maternal II, entre os dias 6 de setembro e 26 de outubro de 2018, com uma carga horária total de 32 horas. Elaboramos um projeto didático com o título “Diversidade: Respeitando as Diferenças”, sob a orientação da professora titular dos componentes curriculares acima mencionados. A análise e discussão com a turma e a professora supervisora do estágio de observação nos possibilitaram a planejar uma sequência didática⁴ que atendessem às demandas observadas, sobretudo em relação a atitudes de profissionais, que infelizmente fortalecem a exclusão e não contribuem para a formação integral da criança e para seu sentimento de pertencimento étnico-racial.

A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa-ação, visto que analisamos a nossa prática no Estágio Supervisionado III e elaboramos uma intervenção para ser executada no estágio IV, com o objetivo de transformar a realidade observada.

A pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005, p. 445).

A pesquisa-ação atende a uma demanda de ação, não apenas no ato da execução da prática de fato, pois, ao iniciar um processo de investigação teórica, já inicia uma ação, e só assim é possível conhecer as reais necessidades diante do objeto de pesquisa. Dessa forma, ocorreu a intervenção que, mesmo planejada

⁴ A sequência didática é uma estratégia educacional que busca ajudar os alunos a resolverem uma ou mais dificuldades reais sobre um tema específico. Realiza-se o planejamento e execução, ao longo de um período de tempo, de várias atividades que conversam entre si (Zabala, 1998).

e pensada, foi repensada no momento da sua aplicabilidade, isto porque esta é uma necessidade que deve ser adotada nas práticas de formação, pois, de acordo com Tripp (2005, p. 454), “A reflexão é essencial para o planejamento das ações, e monitoramento e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”. A reflexão aconteceu ao longo dos componentes curriculares, educação infantil I e II e dos estágios III e IV, ou seja, o processo de reflexão-ação-reflexão foi contínuo.

Realizamos os estágios em uma instituição de educação infantil pública da rede municipal de Campina Grande, PB, no segundo semestre de 2019. Segundo informações da secretaria da instituição, todas as professoras têm graduação em Pedagogia em distintas universidades, entre públicas e particulares. A instituição dispõe de uma estrutura física ampla e bem organizada, com um refeitório, uma sala de vídeo/leitura, um dormitório e um banheiro coletivo, utilizado pelos Maternais para o banho. O Berçário Infantil (BI) tem 22 berços com 22 colchões, uma cadeira do papai e um armário grande, que serve para guardar objetos pessoais das crianças; do outro lado da sala, há um espelho grande na parede, televisão, ventiladores, almofadas, carrinhos de bebê e carpete emborrachado. A sala do BI tem televisão, armário, mesas, cadeiras. Há também um corredor, que é todo cercado, com velocípedes e um parquinho utilizado pelas crianças dos berçários. Já em ambas as salas de referência dos Maternais, há cadeiras e mesas adaptadas à faixa etária das crianças, bem como banheiros, prateleiras e ventiladores. A instituição conta com um pátio coberto, uma recepção, um campinho de areia e uma área livre com árvores. Em relação aos recursos materiais, cada sala de referência dispõe de alguns brinquedos. Porém, não identificamos nenhum brinquedo que representasse a cultura africana ou que fosse representativo para as crianças negras/pardas. Algumas bonecas eram, exclusivamente, da cor branca. A sala de leitura/vídeo é composta por prateleiras com os mais variados livros, sendo alguns de literaturas de cultura africana e sobre a representatividade negra. Neste cenário, encontramos, também, brinquedos, alguns construídos pelas professoras e crianças, jogos pedagógicos, carpete emborrachado, almofadas, televisão e DVD. Nas salas de referência do Pré I e II, encontramos mesas e cadeiras ajustadas à faixa etária, além de banheiros.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A turma do Maternal II, na qual foi desenvolvida a nossa intervenção, era composta por 24 crianças, sendo 10 meninas, 14 meninos e duas professoras⁵ regentes. Das 24 crianças, 16 eram negras/pardas. Conforme ressaltamos, foi desenvolvido o Projeto Pedagógico intitulado “Diversidade: Respeitando as Diferenças”. Barbosa e Horn (2008, p. 35) ressaltam que “Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade, de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprendizagens através de múltiplas linguagens [...]”. Entendendo o papel fundamental que a educação tem de transformar realidades e formar/educar pessoas, consideramos o tema do projeto fundamental e urgente, entretanto existe, ainda, certa resistência de se desenvolver práticas antirracistas que vislumbrem mudar a cultura da discriminação racial, a qual ainda permeia nossa sociedade em pleno fervor da pós-modernidade. Para Fanon (2008, p. 161), “[...] no inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome”.

As professoras da instituição implementam um projeto anualmente sobre a cultura afro-brasileira e africana, no qual toda a comunidade institucional se envolve. Esse projeto sempre acontece no mês de novembro, fazendo alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. O projeto já está na sua 8ª edição. Ademais, foi através das observações, no período do Estágio Supervisionado III, que encontramos algumas situações, nas quais vimos a necessidade e nos propusemos a trabalhar a questão racial com as crianças, mesmo sabendo dos projetos que a creche já realizava. Isto porque a literatura acadêmica destaca a importância de um trabalho contínuo, com as crianças, no que tange à educação para as relações étnico-raciais e não ações pontuais, em datas comemorativas. Ademais, as salas de referência são ambientes onde acontecem situações que podem e devem ser planejadas para a aprendizagem de atitudes cidadãs e democráticas.

Os bebês e as crianças pequenas necessitam ser estimuladas desde seus primeiros momentos na escola a se envolverem em atividades que conheçam,

⁵ Ao longo do texto, estaremos usando o substantivo feminino “professora”, isto porque a maioria esmagadora de profissionais da educação que atua na educação infantil é feminina, e na turma em que realizamos o estágio não foi diferente.

reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos raciais na construção da história e da cultura brasileira, pois desde cedo, elas têm condições de aprender e conhecer diferentes realidades, compreendendo que a experiência social do mundo ultrapassa a nossa experiência local, sendo o mundo formado por uma variedade de civilizações, histórias, grupos sociais e raciais (Silva; Dias; Amorim, 2018, p. 247).

Uma das situações vivenciadas ocorreu durante o estágio de observação, quando as crianças estavam retornando do banho. Chegando à sala de referência, cada criança foi se vestir; algumas ainda precisavam de auxílio, outras já se vestiam sozinhas. A professora colocou alguns pentes em cima da mesa e algumas meninas pediram para pentear os cabelos. Havia crianças com cabelos longos que precisavam de ajuda para desembaraçá-los. Nesse momento, uma menina negra pegou um pente e foi para a frente do espelho para pentear os cabelos, ela estava bem sorridente e feliz. Seu cabelo não tinha sido lavado pela professora, que imediatamente levantou-se e tomou o pente da mão da criança e disse que ela não precisava pentear, porque não tinha como desembaraçar o cabelo dela. Em seguida, essa professora pegou o pente da mão da criança e foi pentear o cabelo longo e liso de outra menina. Diante dessa situação, a mencionada professora causou sofrimento à criança, ferindo sua dignidade e promovendo um sentimento negativo em relação a suas características físicas. As DCNs (Brasil, 2004) descrevem as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas, nas quais se explicita que é preciso ser sensível aos sofrimentos causados por anos de escravidão, não admitindo toda e qualquer forma de desqualificar ou discriminar pessoas, em razão de suas características físicas. (Brasil, 2004). A referida criança, que sofreu a agressão, era negra e tinha o cabelo afro. Silva e Dias (2013, p. 74) descrevem que “[...] a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e, sobre a qual se apoia o exercício da autoridade”. Salientamos que, no momento desta atitude racista, a menina ficou parada, sem ação e, ainda com a mão levantada, começou a chorar. Fomos acolhê-la em seu sofrimento. Conversamos com ela e, aos poucos, ela parou de chorar. Silva, Dias e Amorim (2018, p. 245) afirmam que “[...] a escola não consegue oportunizar às crianças negras que a compõem a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho de seu pertencimento racial”.

Nós nos solidarizamos com a dor da criança e, ao mesmo tempo, ficamos indignadas em face da atitude racista, discriminatória e violenta da professora,

que tem a responsabilidade de proteger as crianças de toda e qualquer forma de violência, inclusive simbólica, e assegurar, conforme as DCNEI, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2010). A criança estava em um ambiente em que deveria ter sido acolhida e valorizada, no tocante às suas características físicas, visando à construção da identidade positiva e o sentimento de pertencimento racial. Nas DCNs, está explícito que é necessário a quebra de processos pedagógicos que perpetuam e reforçam o racismo e o preconceito. (Brasil, 2004). O que, sobretudo, torna ainda mais pertinente destacar este ocorrido, é o fato, de certa forma contraditório, de a instituição anualmente desenvolver projetos no Dia da Consciência Negra, com o foco de celebrar a memória de luta e resistência do povo negro.

Notadamente, negar à criança o direito de se reconhecer e conhecer o outro com representatividades positivas é, no mínimo, respaldar comportamentos e atitudes discriminatórias em relação às pessoas negras/pardas. Diante do episódio citado anteriormente, buscamos trazer para as crianças, participantes deste estudo, atividades que valorizassem as diferenças, através do projeto de intervenção supracitado. Elaboramos a sequência didática baseada no livro paradidático “Menina Bonita do Laço de Fita”, escrito por Ana Maria Machado (2000). Durante a realização das atividades, seguimos as orientações da BNCC (Brasil, 2017), no que tange aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, explorando os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer; além disso, exploramos os campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades e transformações.

No primeiro dia de intervenção, iniciamos com a música “Normal é ser Diferente”, de Jair Oliveira. Uma atividade lúdica foi desenvolvida com as crianças. Pedimos à professora para colocar, diariamente, essa música para as crianças escutarem, com o objeto de que elas se apresentassem na culminância do projeto. Também levamos um vídeo da referida música. Neste vídeo, mostramos pessoas com características diferentes, dançando.

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, mímicas, encenações,

canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2017, p. 41).

É necessário promover ações que possibilitem a participação das crianças como protagonistas das suas próprias aprendizagens. A leitura da história “Menina Bonita do Laço de Fita” foi feita em roda de conversa, onde as crianças puderam se expressar e recontar a história apreciando as imagens do livro, que quebra estereótipos, a exemplo dos coelhinhos de várias cores e, também, da menina bonita do laço de fita. Silva, Dias e Amorim (2018, p. 254) afirmam que “[...] a escolha desses livros para a utilização com crianças de 0 a 3 anos oportuniza que a diversidade étnico-racial, chegue às creches apresentando aspectos culturais e estéticos”, sendo, neste sentido, um grande aliado para as práticas pedagógicas. Após a história ser contada, a criança que tinha sido discriminada pela professora, anteriormente, chegou e mostrou o laço dela, que estava na cabeça, fazendo referência à história que havia sido contada. Trazer essa história para as crianças fez com que elas se sentissem envolvidas, representadas e importantes. Esse momento de interação com as crianças, além de permitir o fortalecimento das relações entre adultos e crianças, constituiu laços fraternais que transcenderam as expectativas. Dentre os acontecimentos, o mais importante que pudemos perceber foi a descoberta das crianças sobre as diferentes características que cada uma tem, como cor da pele, do cabelo e dos olhos.

Logo após esse momento, fizemos uma roda de conversa e perguntamos às crianças se lembravam da aula passada, bem como o nome da história que foi lida. Neste instante, cada uma contou um pouco da história e relembrou, também, os personagens. Assim, falamos sobre as diferenças e demonstramos tais diferenças com exemplos dos colegas de sala, em que uns tinham cabelo liso e outros cacheado ou crespo. A partir desta nossa ação, eles mesmos davam exemplos. Alguns levantaram e tocaram no cabelo do amigo, promovendo um momento de muita interação e descobertas. Outra atividade posteriormente desenvolvida foi realizada com dobradura⁶, que retratava o coelho da história da sequência didática. Nesta atividade, pedimos que pintassem o coelho, desenhando os olhos, o bigode, os dentes e o nariz. Cada criança que terminava colava sua pintura em um painel, o qual foi estendido no chão da sala. Observamos que, com essa atividade de pintura, pudemos contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora

⁶ É a arte de criar figuras utilizando o papel, a exemplo do origami.

final. No instante em que as crianças estavam escolhendo as cores para utilizarem no desenho, também estávamos auxiliando no desenvolvimento da autonomia.

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

No momento do banho, frequentemente, todas as crianças lavavam os cabelos. Nesse momento, aproveitávamos para trabalhar com as crianças as questões identitárias, pois a valorização do ser diferente é muito importante na construção de identidades positivas, como afirmam Silva, Dias e Amorim (2018, p. 255), “[...] o acolhimento à criança está imbricado no respeito à sua cultura, à corporeidade e à estética”. Ao retornar para a sala de referência, cada criança tem a autonomia de pegar a sua bolsa, que fica com seus pertences, e trocar de roupa. Neste instante, colocamos as crianças em frente ao espelho, onde, ao mesmo tempo que se penteavam, interagiam com os colegas, percebendo as diferenças de cada cabelo. Buscamos, nessa ocasião, demonstrar as características de cada um/uma, para que compreendessem que cada um/uma tem seu jeito de ser. Salientamos que, ao mesmo tempo que observavam as diferenças em frente ao espelho, as crianças se comunicavam, discutindo as diferenças e similaridades físicas entre elas. Nessa atividade de higiene corporal e cuidados com o corpo, trabalhamos o Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, com o objetivo de aprendizagem⁷ (EI02CG004), da BNCC, “Demonstrar progressiva independência do cuidado com o seu corpo”; e o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, com os objetivos de aprendizagens (EI02EO01), “Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”; (EI02EO04), “Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender”; e (EI02EO05), “Perceber que as crianças têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças”.

No terceiro dia de estágio, sentamos em uma roda de conversa e questionamos as crianças se elas conheciam a fruta jabuticaba, que foi referendada na história da “Menina Bonita do Laço de Fita”. Neste momento, algumas se lembraram

⁷ Utilizando os códigos alfanuméricos, para identificar os objetivos de aprendizagens que foram trabalhados, conforme o texto da BNCC (Brasil, 2017).

do nome da fruta e a descreveram. De acordo com Silva, Dias e Amorim (2018, p. 253), “[...] a partir do momento em que os bebês e as crianças ingressam nas creches estão sendo apresentados ao conhecimento de mundo, logo, deve ser permeado por práticas que considerem o seu desenvolvimento integral”, contemplado, assim, o Campo de Experiência “Escuta, fala e imaginação”, com o objetivo de aprendizagem (EI02EF04), “Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens e temas sugeridos”. Depois, entregamos pedacinhos de papel crepom preto, que representaram as jabuticabas da história. Neste instante, trabalhamos o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, desenvolvendo o objetivo de aprendizagem (EI02CG05), “Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros”. As crianças rasgaram o papel e, conforme faziam as bolinhas, colocavam na jabuticabeira. Neste momento, intervimos, demonstrando como deveriam fazer. O Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” foi contemplado com o objetivo de aprendizagem (EI02EO04), “Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender”. O respeito ao tempo de cada criança é imprescindível, pois cada uma tem o seu próprio ritmo. Assim, não podemos rotular a criança sobre qualquer aspecto. Depois que terminamos a atividade, colocamos o painel no chão e também enfeitamos a jabuticabeira do nosso painel.

No quarto dia de estágio, desenvolvemos a dinâmica do espelho. Apresentamos uma caixa com algo muito especial dentro. Perguntamos às crianças se poderiam adivinhar o que tinha dentro da referida caixa. Cada uma disse algo, a exemplo de boneca, urso, leão, entre outros. Falamos que iríamos mostrar a cada uma, mas que elas tinham de guardar segredo. Chamamos uma por vez para ver o que estava dentro da caixa. Elas olharam e começaram a rir. Sempre, pedíamos para que guardassem segredo. Depois que mostramos a cada uma, revelamos o que havia dentro da caixa e todas já estavam dizendo “um espelho”. Então, indagamos: o que vocês viram no espelho? As crianças falaram que tinham se visto. Ressaltamos, nesse momento, que cada pessoa é diferente, e ninguém é igual. Cada um tem seu jeitinho, sua cor de pele, seu nariz, cabelos, olhos, etc. Um dos objetivos trabalhados nesse momento foi o (EI02EO05), “Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças”. As crianças foram logo concordando que somos todos diferentes e deram exemplo, destacando as diferenças entre os colegas de classe. Observamos que haviam

compreendido o que foi proposto na atividade, sobretudo porque a desenvolveram com entusiasmo.

A diferença deve ser concebida como direito à singularidade e reconhecimento do(a) outro(a). O uso de espelhos na creche, por exemplo, possibilita à criança reconhecer-se e celebrar as diferenças existentes em seu grupo. Apresentar diferentes personagens negros(as) em uma perspectiva positiva, contos e histórias que valorizam a cultura afro-brasileira e que rompem com o hábito de pensar o(a) negro(a) como sinônimo de escravizado são outras possibilidades (Veiga; Silva, 2023, p. 55).

Outro objetivo de aprendizagem contemplado foi (EI02EO02), “Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios”. Entregamos às crianças uma folha de papel ofício e pedimos para que desenhasssem um colega de sala. Diante das atividades que já tinham sido propostas para as crianças, e obtendo uma avaliação positiva dos dias anteriores, optamos por desenvolver essa atividade na tentativa de demonstrarem o reconhecimento positivo dos pares, uma vez que, na leitura do livro, reconheceram as semelhanças e diferenças entre si e os pares. Neste momento, vivenciaram a linguagem gráfica e a percepção visual. Finalizadas as atividades, a avaliação aconteceu por meio da observação, interação e participação das crianças, individual e coletivamente, através das expressões usadas e das opiniões que foram expostas por elas. Os objetivos foram atingidos, pois, a partir das atividades, ampliaram o vocabulário e tiveram a oportunidade de construir suas identidades.

No quinto dia de estágio, depois do lanche, fomos ensaiar a música “Normal é Ser Diferente”. Observamos que, em pouco tempo, as crianças já sabiam cantar o refrão da referida música, bem como dançavam e faziam gestos com o corpo, de acordo com o que a letra da música pedia. Também cantamos a música “Não Atire o Pau no Gato”, trabalhando as diferentes linguagens do corpo através das expressões, sendo garantido o direito de aprendizagem proposto na BNCC (Brasil, 2017). Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, a emoção e a linguagem. Depois, entregamos uma folha com um desenho de um laço, o qual iríamos utilizar na construção de um cartaz. Deixamos os lápis de pintar à disposição das crianças para que, assim, tivessem autonomia na escolha da cor. Posteriormente, apresentaram a pintura que tinham feito, cada uma do seu jeito. Conforme elas terminavam, nós entregávamos ou-

tra folha em branco, para que desenhassem de forma livre. Como diz Munanga (2012), é importante que as crianças se identifiquem nos arranjos inseridos nas instituições de ensino, assim como estejam sempre em interação com as questões étnico-racial presentes na nossa sociedade. A visibilidade e a valorização das questões étnico-raciais evitam a falsa/errônea concepção de que a cultura branca/eurocêntrica é superior à cultura afro-brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao realizar esta pesquisa-ação foi refletir sobre a importância do reconhecimento e da afirmação de um currículo centrado nas e para as relações étnico-raciais na educação infantil. Concluímos que as crianças, pessoas produtoras e produto da cultura, são capazes de reproduzir culturas, valores e atitudes. Enquanto cidadãs ativas, desde que sejam educadas/ensinadas, aprendem e reformulam pensamentos, valores, atitudes e ações no meio social, através das interações com o mundo e os outros. Neste sentido, a mudança de atitude, com relação ao racismo e demais preconceitos vigentes na sociedade, pode acontecer a partir de propostas e práticas curriculares cotidianas, nas instituições de educação infantil. Essa mudança exige, primeiramente, das professoras e dos demais profissionais da educação, compromisso social e político na luta contra o racismo estrutural no Brasil.

Pontuamos, com base no estudo realizado, que as professoras têm um papel fundamental para desconstruir preconceitos presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, isto porque acontecem muitas situações nas relações e interações entre crianças e adultos que podem e devem ser objeto de ensino-aprendizagem, mesmo que não tenham sido planejadas previamente. Compreendemos que o currículo se constitui de todas as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente institucional. Neste sentido, as professoras precisam estar atentas e observar os comportamentos/as atitudes das crianças e delas próprias, em relação às questões étnico-raciais, para intervirem/mediarem situações de aprendizagem nos momentos imprevistos/imprevisíveis. O projeto de intervenção em análise emergiu de um fato/uma situação de racismo durante a rotina da instituição, o que nos autoriza a concluir que a educação para as relações étnico-raciais precisa ser permanente, contínua, nas instituições educacionais, em contraponto a projetos pontuais, feitos apenas para celebrar uma data comemorativa.

Concluimos que o projeto implementado, a partir do estágio de intervenção IV, evidenciou a importância de um currículo étnico-racial e/ou afrocentrado, pois os resultados apontaram que é através das experiências e discussões nas rodas de conversa, de projetos e atividades didáticas permanentes/cotidianas, que a criança vai se reconhecer dentro dessas relações com os pares e adultos, desconstruindo preconceitos e aprendendo atitudes e comportamentos antirracistas. Não basta romper com o preconceito, com a discriminação, é preciso ser/tornar-se antirracista.

Em face do exposto, é preciso romper com as estruturas e atitudes racistas nas instituições de Educação Infantil, as quais se expressam através do currículo oficial, pois nele, através dos materiais didáticos e dos livros de literatura, predomina a cultura eurocêntrica. Também é importante desconstruir o currículo oculto, que se torna explícito, através dos brinquedos que representam, em geral, as crianças brancas, assim como romper com expressões orais e corporais dos/das profissionais, das professoras, dos pares que venham a desvalorizar a cultura afro-brasileira. Finalmente, é fundamental refletir sobre brincadeiras, músicas, entre outros artefatos culturais, que geralmente desprezam, negam ou ocultam a riqueza da cultura étnico-racial.

Finalizamos refletindo sobre o quanto fomos afetadas pela experiência de estágio com a turma e suas professoras. Na proporção em que o projeto acontecia, as relações afetivas, entre as crianças, estagiárias e professoras, eram fortalecidas. Construimos vínculos e passamos a compreender que realizar uma educação igualitária, em que o acolhimento da criança, em sua integralidade, faça parte das práticas curriculares, exige uma postura comprometida com a ética e com a justiça social. Nas instituições de educação infantil, sobretudo públicas, as desigualdades sociais, de classe, étnico-raciais e de gênero são bastante visíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

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

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição [1988]]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 de abr. 2021.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIMA, M. B. Identidade étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogos*. Campinas: Papirus, 2011. p. 139-56

MACÊDO, L. C.; SOUZA, M. P. Educação infantil: políticas e práticas no contexto da pandemia em municípios paraibanos. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 238-64, jan./jun. 2022.

MACHADO, A. M. *Menina Bonita do laço de fita*. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SILVA JUNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: CEERT; Instituto Avisa Lá, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra. *Nuances*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 243-60, 2018.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. O racismo sob forma de violência silenciosa e as contribuições da Pedagogia Institucional no seu enfrentamento. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 72-92, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/3232/2912>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SILVA, T. T. S. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SILVA, T. T. S. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SOUZA, Y. C. As questões étnico-raciais na formação continuada em creche. In: MONTEIRO, L. P.; ROURE, G. Q. (Org.). *Encontros e desencontros em debate*. Goiânia: Ed. Vieira, 2019.

TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./dez. 2005.

VEIGA, A. A. S. C.; SILVA, M. R. P. Relações raciais e a creche: um ensaio sobre a formação da identidade negra e a prática educativa. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 41-63, jan./jun. 2023.

VEIGA-NETO, A. (Org). *Critica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores:

Edjane Oliveira Santos Batista: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). **E-mail:** edjaneoliveiras12@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0005-9678-2805>

Lenilda Cordeiro de Macêdo: Doutora, mestra e especialista em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora Associada da UEPB. Representante da UEPB na Rede Primeira Infância da Paraíba (REPI). Membro do Conselho de Orçamento Participativo (COP) da UEPB. Membro Suplente do Conselho Municipal de Educação de Campina Grande, como Representante da UEPB. **E-mail:** lenilda18@servidor.uepb.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5718-3261>

Eduardo Gomes Onofre: Doutor em Sociologia pela Universidade de Strasbourg. Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Licenciatura e Formação Em Psicologia pelo Instituto Paraibano de Educação. professor na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). **E-mail:** eduonofre@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5718-3261>

Recebido em: 10/12/2023

Aprovado em: 06/02/2024

