



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-graduação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO
ENTRELAÇAMENTO ENTRE INFÂNCIAS DA PERIFERIA E A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL NA MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Andreia dos Santos Gomes Vieira.

Brasília, maio de 2022.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós graduação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO
ENTRELAÇAMENTO ENTRE INFÂNCIAS DA PERIFERIA E A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL NA MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do grau de Especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade.

Professora Ma. Marjorie Nogueira Chaves

Brasília, maio de 2022.

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO
ENTRELAÇAMENTO ENTRE INFÂNCIAS DA PERIFERIA E A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL NA MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado à obtenção do grau de Especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade, realizado em de maio de 2022, para o ao Programa de Pós-graduação do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

Brasília, maio de 2021.

Comissão Examinadora

Professora Ma. Marjorie Nogueira Chaves
Orientadora - Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Renata Melo Barbosa do Nascimento
Examinadora - Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho a todos que vieram antes de mim e para aqueles que vieram e ainda virão. A minha ancestralidade me sustenta e a minha descendência me dá força.

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos Céus e à minha família.

Gratidão aos que lutaram pela consolidação da educação pública, laica e gratuita.

Gratidão à Universidade de Brasília e ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - CEAM.

Gratidão às professoras e aos professores que nos possibilitaram ampliar nossa leitura de mundo e contribuíram para nosso crescimento pessoal e profissional. Quanta aprendizagem!

Gratidão aos colegas pelos momentos de partilha e pelos trilhar coletivo e colaborativo.

Gratidão à minha orientadora Marjorie Chaves.

Gratidão às amigas Ildete e Ivete, sonhamos juntas novos caminhos vislumbrando uma educação voltada para os direitos humanos, acolhedora de todas as crianças e potencializadora de todas as infâncias.

Gratidão às colaboradoras, obrigada por dividir conosco suas experiências.

*“A luta de classes está intrinsecamente
ligada à luta pelo fim do racismo.” — bell hooks*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender representações de professoras da Educação Infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e da diversidade étnico-racial na materialização do currículo. O aporte teórico do estudo está alicerçado nos documentos oficiais da Educação Infantil (BRASIL, 2013, 2017); (DISTRITO FEDERAL, 2018) em articulação com os escritos de (ARROYO 2013,214); (CAVALLEIRO, 2000); (GOMES, 2017); (HOOKS, 2017), (DEL PRIORE 2006, 2012). A investigação constituiu-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando a análise de conteúdo para a interpretação das informações construídas. Foram participantes desta pesquisa quatro professoras de Educação Infantil da rede pública de ensino, moradoras e docentes em diferentes Regiões Administrativas localizadas na periferia do Distrito Federal. A partir da tessitura dos depoimentos de nossas colaboradoras pudemos compreender: I) a representação da periferia para as professoras está vinculada ao conceito social de um território que sofre com as desigualdades, mas não se limita a elas; II) o currículo se materializa nas relações estabelecidas entre as professoras, as crianças, suas famílias e o território, proporcionando uma aprendizagem mais significativa; III) a diversidade de formas de existir contemplam as relações étnico-raciais em suas ações pedagógicas, configurando-se uma forma de descolonizar o currículo; IV) o valor da territorialidade e o acolhimento de expressões comunitárias constituem as práticas pedagógicas materializando um currículo relacional. A formação docente foi apontada como uma necessidade para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades tendo professores e os professores como garantidores de direitos das crianças.

Palavras chaves: Educação Infantil. Currículo. Territorialidade. Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article aims to understand representations of Early Childhood Education teachers about the intertwining between childhoods of the periphery and ethnic-racial diversity in the materialization of the curriculum. The theoretical contribution of the study is based on the official documents of Early Childhood Education (BRASIL, 2013, 2017); (DISTRITO FEDERAL, 2018) in conjunction with the writings of (ARROYO 2013,214); (CAVALLEIRO, 2000); (GOMES, 2017); (HOOKS, 2017), (DEL PRIORE 2006, 2012). The investigation consisted of a qualitative approach, an exploratory research, using content analysis to interpret the constructed information. Four early childhood education teachers from public schools, residents and teachers in different Administrative Regions located on the outskirts of the Federal District, participated in this research. From the fabric of the testimonies of our collaborators, we were able to understand that the representation of the periphery for the teachers is linked to the social concept of a territory that suffers from inequalities, but is not limited to them: I) the curriculum materializes in the relationships established between teachers, children, their families and the territory providing more meaningful learning; II) the teachers understand that there is not a single way of being in the world and that the diversity of ways of existing contemplate ethnic-racial relations in their pedagogical actions, configuring a way of decolonizing the curriculum; III) the value of territoriality and the reception of community expressions constitute the pedagogical practices materializing a relational curriculum built in the daily life with children. Teacher training was identified as a necessity for the correction of racial inequalities and for the promotion of equal opportunities, having teachers and teachers as guarantors of children's rights.

Keywords: Early Childhood Education. Resume. territoriality. Education for ethnic-racial relations.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ERER- Educação das relações étnico-raciais- ERER

LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE - Plano Distrital de Educação

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização das participantes - Dados pessoais.....	47
Tabela 2 - Caracterização das participantes - Dados profissionais.....	48
Tabela 3 - Caracterização das participantes - Dados acadêmicos.....	49
Tabela 4 - Tempestade de ideias: Periferia lembra....	50
Tabela 5 - O currículo em uma imagem.....	58

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Contação de história.....	57
Imagem 02- Atividade com as famílias.....	57
Imagem 03- Diferentes tons de pele.....	65
Imagem 04 - Autorretrato.....	65
Imagem 05 - Formação de Professoras e Professores.....	67
Imagem 06 - Oficina Pedagógica.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - CONHECER PARA FAZER UM CAMINHO.....	18
1.1 Estado do conhecimento.....	18
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICA PÚBLICA PARA AS INFÂNCIAS.....	27
2.1 - Educação Infantil: um breve histórico.....	27
CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIAS SIMULTÂNEAS, MÚLTIPLAS FONTES DE IDENTIDADE.....	33
3.1 - Classe e raça: intersecção no ato educativo das crianças da periferia.....	33
CAPÍTULO 4 - É PRECISO ESPERANÇA!.....	38
4.1 - A descolonização do currículo na Educação Infantil uma possibilidade.....	38
CAPÍTULO 5 - CAMINHOS PERCORRIDOS.....	44
5.1 - Percurso metodológico.....	44
5.2 - Os primeiros passos da construção das informações.....	45
5.3 Caracterização das participantes.....	47
5.4 Análise e interpretação das informações.....	49
5.4.1 - Periferia território de infâncias.....	50
5.4.2 - Currículo território da escola.....	58
5.4.3 - Escola das infâncias território de relações étnico-raciais.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO.....	83
APÊNDICE B - DADOS DAS PROFISSIONAIS.....	84
APÊNDICE C - TEMPESTADE DE IDEIAS.....	86
APÊNDICE D - ESCOLHA DE IMAGEM.....	87
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO.....	88

INTRODUÇÃO

“Volte e pegue” - Sankofa

Início este escrito trazendo a reflexão *sankofa*, um dos ideogramas *adinkra*, que é ilustrado como um pássaro que volta sua cabeça para trás, cuja representação gráfica na tradição do povo *Akan*, evoca a sabedoria de que é preciso retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro. *Sankofa* também pode ser representado por um coração estilizado, imagem que trago tatuada no braço como forma de homenagear a minha ancestralidade.

Eu sempre digo que tive o privilégio de ser criada em comunidade. Minha mãe, meu pai, minha avó e mais tarde meus irmãos, talvez por isso eu goste tanto de gente, de entender como gente funciona junta, como laços de cumplicidade e colaboração se configuram e se materializam socialmente. Depois de ser mãe e criar meus filhos em minha peculiar comunidade, é que eu entendi o provérbio africano que diz que é preciso uma aldeia inteira para criar uma criança.

Esta característica, o gosto pelo social, penso eu, alcança várias dimensões da minha vida e quando me remeto a minha história acadêmica eu a vejo nela. “Literatura Infantil: veículo de desenvolvimento da linguagem e dos processos de socialização” (GOMES, 2004), “O Projeto Político Pedagógico: indicador de qualidade para um compromisso compartilhado na Educação Infantil” (GOMES, 2011), “Representações sociais de professores da Educação Infantil do Distrito Federal acerca das rotinas pedagógicas” (VIEIRA, 2015), “Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico” (VIEIRA, 2019).

Na pesquisa desenvolvida no Mestrado, pudemos observar que o modo como as experiências sociais das crianças em sua comunidade foram subjetivadas pelos agentes escolares daquela unidade escolar específica colaboraram para a pertinência e efetividade da construção de um trabalho pedagógico de qualidade socialmente referenciado.

O campo, durante a construção das informações para a dissertação, foi para mim revelador e me abriu os olhos para algumas questões que eu não tinha profundidade mesmo com tantos anos de magistério. Talvez essa seja a grande diferença entre vivência e

experiência, sobre aquilo que se passa, que acontece, para aquilo que me passa, me acontece, parafraseando Bondía (2002). Experimentei de maneira muito singular o trabalho pedagógico de uma escola de Educação Infantil localizada na periferia do Distrito Federal e pude constatar como a escola, por meio de um trabalho pedagógico coletivo intencional, acolhia e valorizava os saberes comunitários originários das experiências das crianças. Foi nesse contexto que me aproximei do tema da educação para as relações étnico-raciais e me aproximei da minha própria história.

Valho-me da história, do passado, para trazer luz ao presente e assim mirar o amanhã. Por muito tempo vivi em um limbo, sem reconhecer minha identidade racial. Ao não reconhecê-la em mim não reconhecia nos outros. Por minha incapacidade de problematizar acerca de situações ocorridas em sala, por falta de conhecimento, de um letramento que pudesse desvelar o mundo, acabei contribuindo para a manutenção de práticas racistas em nossa cultura naturalizadas.

É preciso entender, desde muito cedo, como a imposição social da cultura eurocêntrica naturalizada em nosso país moldou, segregou, impactou e ainda impacta as relações sociais em nossa sociedade e reverbera indubitavelmente no microcosmo da escola.

O presente trabalho tem como foco a Educação Infantil e o ato educativo em escolas das infâncias da periferia urbana do Distrito Federal, instituições educativas que atendem majoritariamente crianças negras. Segundo dados do INEP, com base no Censo Escolar de 2018, 78% de estudantes negros estão em escolas públicas, território formado de 57,6% de negros, pessoas autodeclaradas pretas e pardas, que residem no grupo de média baixa renda (50,9%) e no grupo de baixa renda (13%) (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Busca-se ampliar olhares para o currículo, política pública educacional que se materializa no chão da escola, trazendo para a reflexão práticas pedagógicas de professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal que trabalham na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos.

A Educação Infantil tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento integral de bebês e crianças de até 5 anos, contemplando diferentes aspectos das dimensões humanas, físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Como primeira etapa da educação básica possui objetivos próprios e especificidades pedagógicas balizados na indissociabilidade entre o educar e o cuidar, tendo como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2013), documento orientador, definem que no currículo da Educação Infantil o conhecimento oriundo do patrimônio humano seja articulado com saberes e experiências infantis. Entendimento reiterado pela Base Nacional Comum Curricular (2017) ao propor um arranjo curricular por campos de experiências que se origina de Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ao trazer para o cerne do ato educativo os saberes e as experiências infantis, as normativas indicam que as unidades escolares não estão isoladas de outros contextos socioculturais, assim como não são os únicos espaços de aprendizagem, de socialização e de constituição de identidades, embora exercem importante papel no processo de desenvolvimento infantil.

É um preceito legal que a escola das infâncias tenha como o objetivo a ampliação do universo de experiências de bebês e crianças, atuando de maneira a complementar a ação da família e da comunidade. Todavia, não é incomum que os conhecimentos, saberes populares e as expressões comunitárias permaneçam fora do contexto escolar ou que sejam marginalizados como culturas menores, principalmente ao que concerne ao contexto das crianças oriundas da classe trabalhadora, moradoras, em sua maioria, das periferias urbanas e majoritariamente população negra. Infância pobre que, segundo Rizzini e Pilloti (2011), é vista como perigosa e da qual se reserva "a piedade e a solidariedade de uns; a indiferença, a hipocrisia ou a crueldade de outros." (p.16).

É notório que as periferias urbanas sofrem com a falta do básico em termos de políticas públicas e com a ausência do poder público. É relevante considerar a intersecção entre classe e raça, compreendendo que as opressões geradas pela racialidade e a divisão de classe são simultaneamente experimentadas por adultos e crianças. Essa interseccionalidade trata da experiência racializada da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas sociais, assim como se constitui uma ferramenta teórico-metodológica que possibilita instrumentalizar a perceber a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos (AKOTIRENE, 2019).

Sendo o território mais do que um espaço geográfico, por ser permeado pela dimensão subjetiva de diferentes elementos que constituem identidades pessoais e coletivas, o trabalho educativo na Educação Infantil deve abrangê-lo. Nesses espaços as crianças são historicamente constituídas e vivenciam singularmente suas infâncias.

As especificidades decorrentes de suas distintas relações nos permite afirmar que não existe um único modo de serem crianças e estarem no mundo. Há infâncias plurais e as diversas formas de vivê-las devem ser contempladas na formulação e execução das políticas públicas educacionais, entre elas o currículo, foco deste estudo.

Nesta perspectiva, a nossa compreensão é que a escola das infâncias ao vislumbrar a integralidade do desenvolvimento infantil e a concepção da criança como sujeito de direitos, precisa materializar o currículo, considerando as legítimas experiências socialmente constituídas pelas crianças como possibilidades para uma educação potente e emancipatória, desvencilhando-se de “políticas universalistas que se pretendem totalitárias, igualitárias, homogêneas” (CAMÕES; OLIVEIRA, 2019, p. 152).

O currículo, enquanto política pública, tem a função de nortear as propostas educativas. Todavia, são os docentes, por meio de escolhas pedagógicas alicerçadas por concepções de educação, criança e sociedade, que o concretizam no trabalho desenvolvido diretamente com as crianças, transformando em ação pedagógica os normativos.

Isto posto, defende-se que a incorporação das singulares experiências infantis ao ato educativo pode contribuir para romper generalizações e padronizações que uniformizam as crianças bem como para o desenvolvimento de práticas curriculares que possam engendrar sentidos ao vivenciado.

Para a problematização deste estudo foi tecido a finalidade da Educação Infantil, o seu conceito de currículo e a intersecção entre raça e classe social a partir do entendimento de que o território e a etnicidade racial são constitutivos de identidades infantis. Assim, buscamos compreender como professoras da Educação Infantil percebem o entrelaçamento entre o território e a diversidade étnico-racial na efetivação do currículo?

Mediante a questão descrita, elegemos os objetivos que guiaram a pesquisa. Objetivo Geral: Compreender representações de professoras da Educação Infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial na materialização do currículo. Objetivos Específicos: a) Compreender como a diversidade étnico-racial compõem as práticas educativas com as crianças da Educação Infantil; b) Compreender o percurso formativo das professoras em relação a educação das relações étnico-raciais e c) Analisar processos educativos que revelem o valor da territorialidade e do acolhimento das expressões comunitárias na atuação pedagógica de professoras da Educação Infantil.

A realização desta pesquisa justifica-se pela realização um estudo que possa contribuir para reflexões docentes acerca do currículo e para a ampliação do entendimento do território ou do multiterritorialismo e da pluralidade étnica como aspectos relevantes para o ato educativo, vislumbrando ações pedagógicas mais concretas e articuladas com as identidades e as subjetividades infantis.

O percurso metodológico escolhido foi a abordagem qualitativa, uma vez que entendemos que essa nos proporciona maiores informações diante dos contextos e das particularidades propostas por este estudo, procurando “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Em pesquisas sob esse viés, o pesquisador está interessado no processo que se dá em um contexto específico e em como os indivíduos envolvidos o interpretam.

Elegemos como instrumentos de investigação: a) questionário; b) tempestade de ideias; c) imagem associada à narrativa, tendo a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2004) como caminho para a construção da informação a partir do levantamento dos dados.

Foram colaboradoras da pesquisa quatro professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal que trabalham com a pré-escola, crianças de 4 e 5 anos, em instituições exclusivas de Educação Infantil em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, periferias urbanas. Esclarece-se que uma das participantes não pode dar continuidade ao processo colaborativo junto a pesquisa, o que nos levou a seguir com o estudo, em um segundo momento, apenas com três participantes.

Este estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo *Conhecer para fazer um caminho*, buscamos compreender como pesquisas vêm desenhando as análises e os entendimentos da educação para as relações étnico-raciais e suas relações para a efetivação do Currículo da primeira etapa da educação Básica em unidades escolares das infâncias urbanas. O segundo capítulo *Educação Infantil: Política Pública para as Infâncias* aborda a institucionalização das infâncias, apresentando um breve histórico acerca da Educação Infantil e sua trajetória de modalidade assistencialista até se tornar a primeira etapa da educação básica. No capítulo terceiro intitulado *Experiências simultâneas, múltiplas fontes de identidade*, discutimos o entrelaçamento de classe e raça tendo como pano de fundo a educação de crianças de periferias urbanas e no quarto capítulo *Caminhos percorridos* apresentamos o caminho metodológico eleito assim como as análises das informações construídas

CAPÍTULO 1: CONHECER PARA FAZER UM CAMINHO

Neste capítulo, buscamos compreender como as pesquisas vêm desenhando as análises e os entendimentos da educação para as relações étnico-raciais e suas relações para a efetivação do Currículo da primeira etapa da educação Básica em unidades escolares das infâncias.

1.1 Estado do conhecimento

Esta pesquisa tem como contexto as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre as crianças e sua professora ou professor na efetivação do currículo, documento orientador do trabalho educativo com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, parte das políticas públicas educativas para a primeira infância.

As práticas pedagógicas e as relações estabelecidas para a efetivação do currículo que buscamos evidenciar referem-se aos processos educativos de crianças da periferia do Distrito Federal, território de população majoritariamente negra.

Buscamos compreender como as pesquisas vêm desenhando as análises e os entendimentos da educação para as relações étnico-raciais e suas relações para a efetivação do Currículo da primeira etapa da educação Básica em unidades escolares das infâncias em territórios urbanos.

Realizamos uma pesquisa na Biblioteca de Teses e Dissertações - BDTD a partir dos descritores Educação Infantil, educação para as relações étnico-raciais e currículo. Em um recorte temporal de cinco anos, chegamos a 17 trabalhos. Ao considerarmos trabalhos desenvolvidos somente em turmas ou instituições exclusivas de Educação Infantil e que tivessem como foco o trabalho pedagógico inscrito na relação entre docentes e crianças, chegamos ao número de 07 trabalhos.

O estudo de Oliveira (2017) foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo com o propósito de compreender como a temática racial se tornou um dos componentes estruturantes do currículo da Educação Infantil e de que forma passou a integrar a proposta curricular da unidade escolar local da pesquisa. A referida instituição organizava seu trabalho pedagógico integrado à educação para as relações étnico-raciais desde 2010 e mesmo diante da resistência ao desenvolvimento deste trabalho, a

equipe pedagógica optou pela manutenção do trabalho pedagógico atendendo o preceito legal decorrente da Lei 10.639/03.

Segundo a pesquisadora, as práticas pedagógicas e formativas da escola eram singulares e foram capazes de colaborar com o reconhecimento de atitudes negativas em relação ao pertencimento racial das crianças, prevenindo ou/ e evitando concepções de que as crianças não percebem diferenças culturais, sociais e raciais. Destaca-se no contexto da investigação o comprometimento da gestão em fomentar o trabalho pedagógico dos professores e das professoras, além do investimento na representatividade expresso na presença de materiais, cartazes que remetem à cultura africana e afro-brasileira. A presença de bonecas negras, entre outros materiais, se configuraram como indicadores de valores compartilhados na unidade escolar e do compromisso institucional com a temática.

Augusto (2017) investigou o modo como as relações étnico-raciais se dão entre crianças na Educação Infantil em uma escola pública de tempo integral no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Tendo por base teórica a antropologia do imaginário de Gilbert Durand (1988), que busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, a pesquisa teve como objetivo observar como se dão essas relações no contexto escolar. A pesquisadora partiu da fala das crianças conseguidas por meio da escuta atenta e em observações participantes da rotina educativa. Participaram da pesquisa 21 crianças de 4 anos, em sua maioria, declaradas pelas famílias como população negra.

Augusto (2017) apontou que as crianças usavam poucas ferramentas para gerenciar os conflitos em suas relações. Em sua perspectiva os conflitos foram entendidos como parte do desenvolvimento humano. Todavia, a autora aponta que a necessidade de desenvolver conhecimentos e ferramentas para melhor geri-los. Falta instrumentalização por parte dos docentes para melhor acolher e intervir nas situações conflituosas no que tange às relações étnico-raciais. Por vezes foi atribuído às próprias crianças e/ ou às suas famílias o comportamento conflituoso.

A pesquisadora indica a necessidade de que o processo educativo aborde o respeito à diversidade e se torne um favorecedor de cenários de negociação e mediação, abarcando não apenas as crianças, como também professores e as famílias. A forma como a educação para as relações étnico-raciais tem sido trabalhada ou não no contexto escolar, tem gerado entre as crianças conflito e violência que por vezes passam despercebidos ou não são totalmente resolvidos, afetando de forma mais robusta as crianças negras.

Santos (2018) investigou as práticas de cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas, crianças de 0 a 3 anos de idade, considerou a educação para as relações étnico-raciais como um princípio constitucional a ser garantido desde a primeira infância.

O objetivo do estudo foi compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora - MG a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente. Para a pesquisadora, a educação para as relações étnico-raciais na primeiríssima infância pode ser realizada em espaços de formação continuada sensíveis ao tema para o desenvolvimento tanto das crianças negras quanto das brancas.

O trabalho observou os impactos das políticas de ações afirmativas, assim como resistências. Em campo foram documentadas ações que buscaram romper com as marcas da colonialidade por meio de um processo educativo que incorporava a estética negra. Sua representatividade foi vista em bonecas, imagens de bebês e crianças negras, livros de literatura que contam histórias de personalidades negras. Aspectos que segundo a autora revelaram a sensibilidade dos profissionais numa perspectiva de igualdade étnico-racial. Uma informação relevante apresentada foi a exposição verbal de uma das participantes em que relata não ter trabalhado as questões voltadas para a educação das relações étnico-raciais por não percebê-las. Tal questão corrobora a necessidade de conhecimento e formação docente acerca da temática em voga.

Miceli (2017) elegeu para seu trabalho de pesquisa a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teve como objetivo estudar o fazer docente na EEI-UFRJ a partir das produções de conhecimento dos docentes da unidade. A pesquisa se constituiu em uma abordagem qualitativa, e teve a análise das produções de conhecimento, obtida por meio da dos cadernos de planejamento docentes, e o encontro com os participantes.

A pesquisadora, que já foi professora na instituição educativa, observou a ampliação da diversidade das crianças tanto no que tange a racialidade quanto a classe social de origem. Tal diversidade também foi perceptível no quantitativo de funcionários e docentes negros e negras que trouxeram para seus afazeres a necessidade de abordagens étnico-raciais no ato educativo.

Os cadernos de planejamento, objeto de análise da investigação, revelaram que o trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais estava acontecendo, mas como chama atenção, partia mais de questões levantadas pelas crianças do que pelas professoras.

Uma de suas colaboradoras relatou as dificuldades de intervir em situações que envolviam racismo e diante desta dificuldade preferiu o silêncio.

A temática foi uma das mais solicitadas pelas famílias em enquetes desenvolvidas pela equipe escolar, o que demonstrou a necessidade de aprofundamento docente haja vista que muitos dos temas que emergiram das relações étnico-raciais não estão presentes nos currículos da Educação Infantil. Corroborando essa necessidade, a pesquisadora elucida que no trabalho com a identidade deixa de fora questões complexas que circundam a constituição identitária das crianças e que se inscrevem na cultura, na legislação e em acontecimentos ocorridos em ambientes que circundam as crianças, como na comunidade, nas famílias e na própria sociedade.

A inclusão da educação para as relações étnico-raciais no projeto Político Pedagógico da instituição foi apontada como uma questão a avançar entendendo que este se constitui um instrumento norteador das práticas pedagógicas nas unidades escolares para a primeira infância.

Campos (2018), com o objetivo de identificar a existência de práticas pedagógicas que contemplem o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA, elegeu cinco escolas da rede pública que atendem Educação Infantil para o desenvolvimento de sua pesquisa. Em suas análises, a pesquisadora faz constatações que indicaram que na organização do trabalho pedagógico a abordagem da temática das relações étnico-raciais advém de interesses individuais e que essas não estão disponibilizadas na formação acadêmica dos profissionais da educação.

A pesquisadora apontou que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação poderia contribuir para suprir lacunas deixadas pelos currículos eurocêntricos que estão presentes desde a Educação Infantil até a graduação. Todavia, a procura pelos cursos oferecidos foi baixa e os profissionais que realizaram as formações voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003 nem sempre socializam aquilo que foi abordado. Percebeu-se que a militância acerca da temática se fez, por vezes, de forma solitária nessas instituições.

Outras questões importantes foram reveladas a partir da pesquisa, como a falta de aprofundamento nos estudos étnico-raciais por parte dos docentes, restringindo a atuação e as práticas com as crianças, e o desconhecimento dos documentos mandatórios e orientadores federais. Das cinco escolas, somente três se detinham ao trabalho com a educação para as

relações étnico-raciais através de sequências didáticas e projetos pedagógicos, porém como parte das comemorações para o dia da consciência negra. Incongruências e distorções foram observadas por Campos (2018), demonstrando, segundo a autora, despreparo dos profissionais para a abordagem da educação para as relações étnico-raciais com as crianças.

Com o objetivo de analisar de que maneira as temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais foram compreendidas por professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba (SP), Garcia (2019) desenvolveu uma pesquisa qualitativa tendo como aporte teórico os estudos da Infância no Brasil articulado às pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais.

A análise indica, sob a perspectiva das participantes, em sua maioria autodeclaradas negras e pardas, que aprofundamentos teórico-práticos voltados para ações, formações e elaboração de propostas coletivas apresentam-se como dificuldades. O trabalho pedagógico organizado para a educação das relações étnico-raciais partiu, em sua maioria, de iniciativas de professoras negras. Outro dado importante apontado pela pesquisadora é a constatação de que não houve a abordagem da temática das relações étnico-raciais em seus cursos de formação inicial, demandando das profissionais investimento pessoal e profissional em leituras e cursos a partir de suas necessidades formativas.

Questões relacionadas às vivências pessoais são apontadas pela pesquisa como motivadoras para o interesse e a necessidade de formação considerando a atuação junto às crianças. O entendimento de que as temáticas que permeiam a educação para as relações étnico-raciais devem ser abordadas sem superficialidades, fundamentadas em estudos e formações, foi apontado como caminho para a ampliação de propostas pedagógicas nas escolas das infâncias.

Rego (2019) em uma investigação na Educação Infantil teve como objetivo compreender e analisar as repercussões da elaboração e implementação das leis no 10.639/03 e no 11.645/08 nas concepções e ações docentes desenvolvidas em CMEI da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Suas considerações apontaram para a diversificação na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em maior ou menor profundidade a depender do envolvimento do coletivo de profissionais em cada instituição. Relatos de atividades sobre a temática foram percebidos em quase todos os meses do ano, mas com maior concentração de atividades no mês de novembro, mês em que ocorre a celebração da Consciência Negra. Todas as instituições pesquisadas apresentaram o professor ou professora como mediador dos

processos de aprendizagem. Foram expressivas as menções acerca da participação desse profissional nos processos formativos infantis, contudo, a relação entre o papel docente com a implementação de ações afirmativas foi explicitado apenas em uma instituição, que listou em seu projeto político pedagógico a educação das relações étnico-raciais dentre suas atribuições.

Os dados levantados pela pesquisa mostraram que alguns professores apresentam formação sobre a Lei nº 10.639/03, o conhecimento de autores de referência na área da discussão acadêmica e da produção de literatura infantil. Todavia, outros dados mostraram a necessidade de formação para docentes, principalmente sobre a discussão das diferenças, da representatividade e para a apropriação de conhecimentos históricos e culturais. Os dados revelaram opiniões contraditórias que pareciam conceber o direito do estudo da temática apenas para algumas crianças ditas “diferentes” ou mediante manifestações flagrantes de racismo.

Nas considerações finais foram apresentados aspectos que mostraram processos diversificados de implementação das leis assim como fatores dificultadores para essa implementação. Os relatos docentes analisados revelaram ainda, a necessidade de investimento do Estado em processos formativos sobre a temática, em cursos de formação inicial e continuada e em condições materiais específicas para o trabalho dessa natureza.

A partir das pesquisas supracitadas é possível levantar questões pertinentes que podem contribuir para nosso estudo: a) a necessária formação docente (OLIVEIRA, 2017; AUGUSTO, 2017; MICELI, 2017; SANTOS, 2018; CAMPOS, 2018; GARCIA, 2019 e REGO, 2019), b) integração da temática no Projeto Político Pedagógico da escola (MICELI, 2017; REGO, 2019), c) a necessidade de um trabalho que não seja pontual, restrito a datas comemorativas ou apenas quando as demandas surjam (CAMPOS, 2018; REGO, 2019); d) a importância da diversidade e da representatividade negra em materiais e brinquedos (OLIVEIRA, 2019; SANTOS, 2018) e e) um trabalho pedagógico integrado com a participação de diferentes agentes educativos (OLIVEIRA, 2017; AUGUSTO, 2017; CAMPOS, 2018; GARCIA, 2019).

Com base nas pesquisas podemos refletir que a escola das infâncias é um dos primeiros espaços coletivos em que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas se relacionam com outros adultos e outras crianças, ampliando e intensificando suas relações sociais e culturais. São espaços que contribuem para seu processo de aprendizagem e

desenvolvimento e também para a constituição de suas identidades por meio das relações estabelecidas com outros mediados pela cultura.

Numa perspectiva de educação cuidadosa voltada para a integralidade da criança, a constituição da sua identidade pessoal e social, via processo de socialização, é importante na primeira infância. Trata-se de uma construção complexa que envolve pluralidades e singularidades que tanto aproxima como diferencia as crianças. Tomar consciência das diferenças entre as pessoas é algo que as crianças já percebem na Educação Infantil, por isso é importante que as professoras e os professores negros e não negros saibam das temáticas que envolvem a educação para as relações étnico-raciais para a organização de seu trabalho pedagógico, e tão importante quanto ou mais significativo, para perceber e intervir em situações conflituosas de discriminação ou de racismo.

Em uma sociedade historicamente construída em meio a relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, desigualdades e estereótipos depreciativos em relação a população negra e supervalorização dos brancos, chamamos a atenção para a necessidade de um trabalho pedagógico integrado, com a participação de diferentes agentes educativos. A branquitude e o processo de branqueamento também devem ser problematizados pelos profissionais, uma vez que essas questões estão no cerne do processo de construção coletiva racial e são favorecedores de preconceitos e discriminações.

A partir da leitura dos trabalhos é possível constatar a falta de letramento racial docente e de outros profissionais das infâncias, fato retratado em todas as pesquisas. Reiteramos os apontamentos das pesquisas aqui citadas quanto a necessidade de ampliação de conhecimentos que balizem efetivamente a ação docente.

Conhecimentos robustos acerca das políticas de embranquecimento, da manutenção de privilégios, do mito da democracia racial e outros que venham a contribuir para desnaturalizar processos históricos que perduram em nossas relações por meio de múltiplas formas e modalidades de preconceitos, discriminação e racismo são necessários. Isso nos instiga a considerar e argumentar em favor da importância na educação para as relações étnico-raciais na formação inicial, como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, como política de afirmação, uma ferramenta política da qual defendemos como crucial na construção de uma educação antirracista e inclusiva

O artigo 26-A da LDB, por meio da Lei nº10.639/2003, declara que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório

o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Consideramos que a ampliação da obrigatoriedade para o curso de Pedagogia poderia ser uma ação afirmativa viável, uma vez que a criança que inicia seu processo escolar na creche tem um percurso de cerca de 10 anos de escolarização.

Os estudos acerca da temática na formação inicial, visando a construção do letramento racial, podem forjar novas relações étnico-raciais e colaborar para que professoras e professores munidos de conhecimentos agudos possam perceber e combater diferentes nuances de práticas racistas que estão naturalizadas em nosso cotidiano.

As razões para a incorporação do racismo institucional são complexas, porém há de se vislumbrar mudanças nas condições sociais para a população negra a partir do investimento nas instituições e na produção de saberes que se desenvolvam em uma perspectiva crítica que se transformem em práticas.

Dada a importância do tema para a configuração subjetiva e constitutiva de indivíduos e da sociedade, não cabe superficialidades, nem na formação docente e muito menos no cotidiano das salas de referências onde lidamos diretamente com as crianças, que encontram-se em peculiar momento do desenvolvimento.

A representatividade negra em histórias, brinquedos, cartazes, murais e em outros materiais colabora para o fortalecimento da identidade das crianças e para a educação das relações étnico-raciais. São importantes para as crianças negras se perceberem nas diferentes representações no ambiente escolar quanto para as crianças não negras. A familiaridade com essas referências podem mitigar estranhamentos e a produção de estereótipos e estigmas em relação à população negra.

Chamamos atenção para que as abordagens feitas pelas escolas acerca das características físicas como a cor da pele, as texturas dos cabelos, aspectos que consideramos importantes, precisam se somar a outros aspectos como manifestações sociais, culturais, artísticas próprias das diferentes culturas africanas e afro-brasileiras bem como a produção das crianças em suas comunidades.

Postulamos uma crítica ao currículo universalista visando uma transformação no processo educativo das crianças das periferias urbanas. Por se tratar de uma temática cara, principalmente se considerarmos a escola pública que atende majoritariamente as crianças das classes trabalhadoras pertencentes a população negra, o trabalho educativo para as relações étnico-raciais devem se fazer presente no cotidiano escolar e ser discutido por toda a

comunidade escolar, sendo importante a inclusão da temática no PPP, como apontado por Miceli (2017) e Rego (2019).

Para o grupo etário da primeira infância a identidade racial está em construção, sofrendo influências tanto por elementos presentes no cotidiano da escola das infâncias como de gestos, narrativas e outras referências culturais decorrentes de outras experiências em uma cultura em que o racismo é implícito. Portanto, a educação para as relações étnico-raciais deve fazer parte da organização do trabalho pedagógico cotidianamente e não ser reduzida a datas comemorativas ou a manifestações folclóricas.

Do exposto, concordamos com as autoras aqui citadas ao considerarmos os avanços legais em relação à educação de bebês e crianças na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Todavia, enfatizamos que ainda há muito que avançar.

Urge a necessidade de práticas educativas que rompam com mentalidade racista e discriminadora que estrutura nossa sociedade e se impregna nas instituições escolares. É fulcral que se amplie a compreensão de um currículo com vistas a superação do etnocentrismo europeu, que atenda as singularidades e as pluralidades das crianças e de suas infâncias e ainda, que haja investimento em conhecimentos para fomentar e subsidiar a atuação e as ações docentes por meio da formação inicial e continuada.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICA PÚBLICA PARA AS INFÂNCIAS

Nesta seção abordamos a institucionalização das infâncias por meio de uma breve contextualização histórica acerca da Educação Infantil e sua trajetória de modalidade assistencialista até tornar-se a primeira etapa da educação básica, como também refletimos sobre as concepções de crianças, de infâncias e de educação.

2.1 - Educação Infantil: um breve histórico

A ideia das infâncias plurais e das crianças de zero a cinco anos como sujeito de direitos se difundiu legalmente a partir da Declaração de Genebra (1924), da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e foi consolidada no Brasil com a Constituição Federal (1988) e posteriormente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Com o advento da legitimação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, Lei nº 9394/96, crianças de 0 a 5 anos e 11 meses passaram a ter direito a educação pública com especificidades e finalidade educativa próprias fundamentadas na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Alinhando-se ao que promulga a LDB (1996), o Conselho de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1/1999 tendo como base o Parecer CNE/CEB nº 22/1998, revogada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixaram as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, imprescindíveis para explicitar princípios e orientações aos sistemas de ensino, a ampliação de matrículas e a formação de professores, exigindo *a posteriori* a regulamentação de novos marcos normativos.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), parâmetro para as aprendizagens das crianças e dos estudantes em todo o território nacional, designou para a Educação Infantil objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o trabalho educativo com bebês e crianças. Esses importantes normativos definem critérios pedagógicos e curriculares e buscam construir uma identidade ao atendimento das crianças vinculada à educação e articulada com outras áreas em uma perspectiva de atendimento integral e intersetorial.

Até tornar-se a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil percorreu um longo caminho de lutas oriundas de movimentos sociais como o Movimento de Luta Pró-Creche (1979) articulado com o Movimento de Mulheres e o Movimento Negro haja vista a "ausência de políticas voltadas para o atendimento das crianças da periferia e no amparo das mães trabalhadoras." (SILVA, 2021, p. 315).

Embora seja notória a demanda social por creches e pré-escolas, a ampliação da Educação Infantil ainda é uma política pública a ser efetivada. O Brasil ainda não conseguiu, desde que o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005 /201, foi implantado, visando o cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal (1988), alcançar a universalização da pré-escola. Em 2019, alcançou o percentual de 94.1% de crianças de 4 e 5 anos matrículas na Educação Infantil, segundo o Observatório do PNE coordenado pelo “Todos pela Educação¹” e mais 28 organizações ligadas à Educação.

Um dado importante para refletirmos a situação educacional brasileira se inscreve no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF (2021), que indicou que no ano de 2019 aproximadamente 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola, sendo que as crianças com idade de 4 e 5 anos representavam a maior parte delas. Outra informação registrada no relatório e que comunica-se com o nosso trabalho, é que durante a suspensão das aulas presenciais, em decorrência a pandemia da Covid-19, agravou-se ainda mais os quadros de desigualdade e a exclusão, expondo de forma mais nítida a situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes brasileiros pobres, em sua grande maioria pretas, pardas e indígenas. (UNICEF, 2021).

Considerando o território do Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação - PDE, instituído pela Lei nº 5.499/2015, com período de vigência de 2015 a 2024, segundo Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação- período 2015-2018, registrou que para as crianças de 4 e 5 anos as políticas para universalização ainda não alcançaram a meta pretendida, resultando no percentual de 93,92% de atendimento da população nessa faixa etária. Já para a faixa etária de 0 a 3 anos, o relatório mostra que a rede particular de ensino, no período de 2010 a 2018, deteve maior oferta. A partir da implantação do PDE, a oferta de atendimento nas creches públicas e instituições parceiras ligadas a

¹ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação a partidos políticos, que se propõe reivindicar por políticas públicas educacionais.

Organização Social Civil - OSC, obteve um aumento de 57,11%. Porém, a estimativa de atender no mínimo 5% do público alvo da população de 0 a 3 anos, não foi contemplada no período referente a elaboração do relatório.

Creches e pré-escolas se configuram como estratégias de promoção de igualdade, mas a tessitura dos dados apresentados nos permite afirmar que a garantia dos direitos infantis à política pública que lhes asseguram Educação Infantil ainda tem um profuso percurso quanto ao acesso às instituições educativas sob a égide do dever do Estado.

Se considerarmos crianças negras e brancas, ricas e pobres, entre outros aspectos, é notória a desigualdade de acesso mesmo que tenhamos avançado no atendimento às infâncias. Em uma perspectiva de promover avanços educativos para todo o país de maneira pariforme, há no campo normativo e legal outros aspectos que estão interligados ao processo educativo cuja somente a uniformidade de objetivos educativos não abarca a complexidade de uma educação que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. (BRASIL, 1996).

Retrocedendo um pouco na história, observamos que a Educação Infantil como conhecemos hoje está, de acordo com Bujes (2012), relacionada às transformações históricas, sociais e culturais que balizam a concepção de criança e a importância dada à infância. O sentimento de infância surgiu por volta do século XIII segundo os estudos de Ariès (1981). Anterior a isso o mundo infantil misturava-se com o mundo dos adultos e a criança não era vista “como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.18).

As mudanças ocorridas na Europa em relação à vida privada das famílias, a valorização do foro íntimo, a evolução da sociedade burguesa e a ideação da criança como o adulto em gestação que precisa ser preparado para o futuro por meio da escolarização, direcionam o olhar para a criança, favorecendo o processo de institucionalização da infância e o aparecimento da escola formal.

Neste contexto, chamamos atenção para o fato de que esta visão de criança não alcançava as crianças das classes populares, suas famílias não dispunham os meios necessários para uma inflexão em relação à educação, haja vista as necessidades de sobrevivência e de mão de obra para o mundo do trabalho.

Creches e pré-escolas surgiram após a escola formal, a partir da revolução industrial, mas não como o intuito de preparação para a vida, mas pela necessidade materna de trabalhar fora e de não ter com quem deixar os filhos. As mães trabalhadoras “utilizavam o trabalho das

conhecidas mães mercenárias. Essas ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

No Brasil a emergência da vida privada e a escolarização tiveram chegada tardia (DEL PRIORE, 2012). Na colonização, as escolas jesuítas eram para poucos. As crianças indígenas tiveram acesso às instituições devido ao projeto missionário de conversão à fé Católica em que essas crianças foram usadas como pontes para a conversão dos adultos.

Aos indígenas era ensinado além da doutrina, ler, escrever e contar. Já para as crianças negras, escravizadas, não havia educação, a religião era obrigatória assim como o batismo, o que acabou "empurrando o catolicismo para dentro dos rituais do candomblé afro-banto [...]" (DEL PRIORE, 2012, p. 236).

Classe e raça são intersecções experimentadas pelas crianças negras desde a colonização. De acordo com Del Priore (2006), dos escravizados que desembarcavam no início do século XIX, 4% eram crianças. Essas foram exploradas, violentadas, subjugadas e posteriormente marginalizadas. A dicotomia entre senhores, brancos e abastados, e os escravizados, negros e pobres, gerou distorções que perduram até hoje, como, por exemplo, em relação ao trabalho infantil.

As crianças que sobreviviam às explorações, maus tratos e abusos eram vistas como mercadorias e sua aprendizagem refletia o preço que o mercado pagava:

[...] ao inicia-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia. O mercado valorava as habilidades que aos poucos eram afirmadas, entre os 4 e os 11 anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho [...] Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhoril. [...] O adestramento da criança também se fazia pelo suplício. Não o espetaculoso, das punições exemplares (reservadas aos pais), mas o suplício do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos. (GOÉS; FLORENTINO, 2006, p. 184-186).

Mesmo após a Lei do Ventre Livre (1871), como aponta Rizzini e Pilotti (2011), a criança que permanecia com “seu senhor” era por ele mantida até os 14 anos. O trabalho infantil gratuito até os 21 anos ou a entrega da criança ao Estado mediante indenização, eram formas de ressarcimento. Institutos de ordem religiosa também recolhiam as crianças e concentravam-se em prepará-las para ofícios manuais.

Foi no final do século XIX que surgiram as primeiras creches e pré-escolas brasileiras com algumas distinções relevantes: as creches de caráter assistencialista com enfoque na guarda e nos cuidados físicos, atendiam as crianças das camadas mais populares, e as pré-escolas, de cunho pedagógico, enfatizavam a preparação para o ensino regular e atendiam as crianças mais abastadas.

Como aponta Del Priore (2012), a educação não era uma saída para os filhos das classes populares, sua cidadania se daria pelo trabalho. A escola pública, surgida em 1856, era proibida para as crianças escravizadas, revelando que nos primórdios do ensino público as desigualdades social e racial estavam presentes no sistema que embora público, se materializa para poucos. A compreensão do trabalho infantil como a melhor escola para as crianças das classes populares permanecia no imaginário social.

As crianças negras foram alvo das grandes reformas urbanas das capitais dos Estados, no final do século XIX, que exigiam soluções para impedir a circulação de crianças nas ruas. Na recém-proclamada República, sob o lema “Ordem e Progresso”, as infâncias negras prometiam desordem e atraso, repercutindo também no Serviço de Atendimento ao Menor-SAM, criado no Estado Novo em 1941, reverberando, entre outras questões, a criminalização do menor de rua, cujos rostos de crianças negras são os mais frequentes nas imagens sobre a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM. (DEL PRIORE, 2012).

O acolhimento aos órfãos abandonados, muitas vezes filhos de mães solas, também contribuiu para o surgimento das creches. A roda dos expostos ou roda dos excluídos², ligada à Igreja Católica, tinha o objetivo de atender crianças menos favorecidas ou rejeitadas pelas famílias e foi por décadas a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, como destacam Paschoal e Machado (2009).

Ainda na perspectiva de contextualização do surgimento da Educação Infantil, Bujes (2012) elucida sobre o surgimento de teorias que buscavam delinear a natureza moral das crianças, tendo como objetivo de torná-las indivíduos úteis para a sociedade e justificando a ação do governo e da filantropia no processo educativo ao tomar a educação como:

² [1] O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. No Brasil a roda dos expostos se localizavam nas Santas Casas de Misericórdia.

“uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, [...] afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, [...] eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que era considerada “características” das crianças pobres. (BUJES, 2012, p. 14)

A implantação das instituições de Educação Infantil no Brasil ainda teve a influência de correntes filosóficas: jurídico-policia, a médico-higienista e religiosa, como afirmam Paschoal e Machado (2009).

A invisibilidade e a vulnerabilidade infantil não são uma particularidade brasileira, mas ao longo da história do país o trabalho infantil, a exploração sexual, as diferentes formas de violência e de violação de direitos, revelam as barbaridades pelas quais as crianças foram e ainda são submetidas.

Os vestígios coloniais na estrutura social brasileira, como destaca Silva (2021), trouxeram impactos para a educação das crianças, influenciando a apreensão do tardio sentimento de infância assim como o ofício dos profissionais que as atendem. As escolas da Colônia eram destinadas a poucos e produziram e mantinham desigualdades que perduraram mesmo quando o ensino público foi instaurado no país. A alternativa de educação para a cidadania consistia na "transformação em cidadãos úteis e produtivos para as lavouras [...]" (SILVA, 2021, p. 314).

Por muito tempo a função de instituições infantis financiadas ou mantidas pelo poder público foi vista como estratégia para combater a pobreza e solucionar problemas vinculados à sobrevivência das crianças. A caridade foi uma maneira encontrada pelos colonizadores de conter a população menos abastada ao mesmo tempo em que se efetivou como uma forma de manutenção da lógica de dominação e conformidade da população. A educação das crianças e jovens traduzia a perspectiva do dominador, “fazendo-os não desejar outro status social que não fosse o da servidão" (SILVA, 2021, p. 313).

O hiato existente no atendimento de bebês e crianças das classes populares em detrimento das crianças das classes mais abastadas, configura como um “obstáculo ao desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2009, p.60).

Tal mentalidade ainda reverbera no processo educativo institucional para os filhos da classe trabalhadora, marcado pelo estigma assistencialista, que baseia-se na ideia de falta e de carências das crianças e de suas famílias, e na ainda insuficiência de investimento nas políticas educacionais, como também nos leva a refletir sobre a intersecção classe e raça.

CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIAS SIMULTÂNEAS, MÚLTIPLAS FONTES DE IDENTIDADE

Neste capítulo ampliamos a discussão sobre o ato educativo na escola das infâncias considerando o contexto sociocultural e a educação para as relações étnico-raciais para a efetivação de um currículo que atenda as singularidades e as pluralidades das crianças e de suas infâncias.

3.1 - Classe e raça: intersecção no ato educativo das crianças das periferias urbanas

Ao tratarmos da educação das crianças das periferias é relevante considerar a intersecção classe e raça, compreendendo que as opressões geradas pela racialidade e a divisão de classe na vida de adultos e crianças são experimentadas simultaneamente. Como elucidada Akotirene (2019), é preciso uma concepção integral em prol de diretrizes heterogêneas de atuação, a “interseccionalidade revela o que classe pode dizer de raça, da mesma forma que raça informa sobre classe” (p.30).

bell hooks (2017) reflete que a classe social não se restringe à questão monetária, inclui entre outros aspectos, o modo como o conhecimento é distribuído e recebido, como as práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala e as condutas dos envolvidos no ato educativo. Os preconceitos da classe burguesa transvestidos em regras são ensinados pelo exemplo e reforçados por um sistema de recompensas,

Destaca a autora que em nome da ordem a censura se transmuta em silêncio, evitando qualquer confrontação dos valores das classes materialmente privilegiadas. Os não pertencentes a essas classes precisam internalizar seus valores para tornar-se aceitáveis. “Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático” (BELL HOOKS, 2017, p. 237).

A parcialidade imposta também se inscreve na escolha dos temas e conteúdos abordados e em estratégias educativas unilaterais, levando muitos estudantes a abandonarem seus estudos dado o tamanho e o peso das contradições existentes entre os valores aprendidos e compartilhados em suas comunidades e aqueles exigidos pelas instituições educativas.

Transgredir tais regras e ensinar a transgredi-las, como aponta bell hooks (2017), não é fácil uma vez que é necessário o rompimento com o pensamento hegemônico e a implantação de uma contracultura. A visão simplista e acrítica acerca das classes sociais e de seus impactos sobre os indivíduos tendem a legitimar processos educacionais unilaterais e contribuir para sua manutenção ao normalizá-los. É preciso criatividade e coragem para superar a visão padronizada e fragmentada de educação que enfoca as experiências, atitudes e pensamentos tendenciosos.

As confrontações criativas das questões de classe precisam fazer parte das práticas educativas a fim de que o ideal democrático se realize para todos, afirma a autora. Destarte, é preciso reconhecer os privilégios e buscar romper com a lógica imposta que favorece uns em detrimento de outros. Propor e trazer para o centro do fazer pedagógico as várias vozes e as diferentes formas de estar no mundo, constituir por meio de suas ações educativas um currículo plural que não contribua para a manutenção de sistemas de dominação.

As considerações de bell hooks (2017) também perpassam a educação na primeira infância. As crianças das periferias não estão blindadas dos estereótipos e estigmas produzidos em nossa cultura e que por vezes tendemos a simplificá-los. Ao evitar reconhecer as questões sociais das crianças, desconsiderá-las ou furta-se de problematizá-las nas práticas educativas, a escola contribui para a manutenção de um sistema opressor que age antes mesmo das crianças chegarem ao mundo.

A escola é uma das importantes instituições sociais que fazem parte da rede do sistema de garantias. Deve constituir um espaço-tempo democrático para a promoção das diferentes infâncias ao exercer papel preponderante na consciência política e histórica da diversidade, no fortalecimento de identidade e direitos e em ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2013).

Neste sentido, é oportuno reconhecer a mobilização dos Movimentos Sociais em favor das creches e do direito das famílias trabalhadoras, assim como a mobilização social pelo direito das crianças. Entre esses destacamos o Movimento Negro.

A partir dos escritos de Gomes (2017), ponderamos que o Movimento Negro e sua atuação social, política e militante engendrou, não sem resistências, mudanças em relação a questão racial e africana no Brasil, ao reconhecimento do racismo, ao surgimento de políticas públicas e a promulgação de Leis voltadas à população negra.

Discriminação, desigualdade racial, educação para as relações étnico-raciais, intolerância religiosa, violências, entre outras questões, são dimensões que balizam as discussões e fomentam as ações empreendidas pelo Movimento e que poderiam não ter sido difundidas socialmente se não fosse sua atividade, como aponta Gomes (2017).

O contexto sociocultural engendrado pela branquitude e o pensamento colonizador nutriu no imaginário social a ideia de raça e dos negros como psicologicamente, esteticamente, culturalmente e cognitivamente inferiores, estruturando as relações sociais e a própria sociedade. Suas consequências nefastas se arrastam alcançando a vida cotidiana de adultos e crianças ainda hoje.

Para Gomes (2017), as frentes de atuação compromissadas com a superação das desigualdades fez do Movimento Negro um ator político. Ao ressignificar raça e politizá-la, em uma concepção emancipatória, o movimento afirmou a questão racial como um relevante elemento para a constituição de uma sociedade mais democrática, cujos cidadãos, reconhecidos nas suas diferenças, sejam tratados como sujeitos de direitos.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizantes sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimento; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

O cerne do Movimento Negro traz algumas especificidades que o difere de outros Movimentos Sociais. A constituição de uma nova visão para os fatos históricos que fizeram parte da realidade negra e a diáspora africana romperam com a ideia da histórica única, da concepção de raça e da imbricação entre raça e classe, aspectos tão presentes quando tratamos de desigualdades em nosso país e na garantia de direitos.

Entre os direitos reivindicados pela população negra e conseqüentemente pelo Movimento Negro, a educação se destaca por se constituir [...] um direito social, que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e negras brasileiras” (GOMES, 2017, p. 24).

Ao questionar se a educação, enquanto processo de humanização, tem sido edificante, a autora chama atenção para as diferentes formas de existir no mundo e para a necessidade de se educar para a diversidade mesmo em uma sociedade marcada pelo

colonialismo e outras formas de opressão. Projetos, currículo e políticas educacionais precisam reconhecer conhecimentos e saberes construídos pela mobilização social e pelos grupos não hegemônicos, vislumbrando a educação como um projeto emancipador possível.

Para tanto, aponta a autora, é preciso uma mudança radical, avançando em um pensamento pedagógico como um permanente confronto contra-hegemônico, em que se incorporam múltiplas dimensões formadoras e conhecimento dos diferentes agentes sociais em prol de uma pedagogia da diversidade. As políticas públicas precisam abranger e contemplar as necessidades reais e específicas dos indivíduos cuja raça e classe estão interligadas.

A educação também se configurou uma questão prioritária quando várias entidades do Movimento Negro se articularam e fundaram o Movimento Negro Contra a Discriminação étnico-Racial - MNCDR, em 1978, e posteriormente quando o Movimento Nacional passou a ser chamado Movimento Negro Unificado - MNU, em 1979.

Nos anos 80 com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal (1988), a educação superior e a pós-graduação possibilitaram a expansão de pesquisas que trouxeram à luz importantes aspectos que impactam a população negra, como: o mercado de trabalho, a presença do racismo na organização do trabalho pedagógico em instituições escolares e no uso de materiais didáticos que apresentavam estereótipos raciais. Também fomentaram discussões acerca da relevância de pedagogias e currículos multirraciais e da inclusão de estudos sobre a África, a diáspora africana e a constituição das raízes afro-brasileiras na educação básica.

Toda essa movimentação avançou para as décadas de 90 e para o início dos anos 2000, excedendo fóruns de militâncias, ganhando as ruas e até chegar aos poderes do Estado, forjando mudanças estruturais (GOMES, 2017).

No âmbito educacional, como fruto de reivindicações, podemos elencar as políticas de ação afirmativas, as cotas raciais para ingresso em universidades públicas e institutos federais, Lei nº 12.711/2012, a criação da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade - SECAD (2004), a implementação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais, CNE/CP Resolução Nº 1/2004, e as Diretrizes Curriculares para Educação escolar Quilombola, Parecer CNE/CEB Nº: 16/2012.

É notório que o trabalho pelo fim das desigualdades sociais e raciais não é exclusivo das unidades escolares, porém a escola tem parcela considerável na formação inicial dos indivíduos e nas múltiplas formas de constituição das identidades e de experiências educativas que reverberam para a vida.

Os investimentos na instituição social escola e na qualidade da formação docente e dos sujeitos em desenvolvimento podem contribuir para ampliar possibilidades pessoais e sociais, assim como para a superação de vulnerabilidades das quais as crianças estão expostas, devendo ser incentivados já na primeira etapa da educação básica.

CAPÍTULO 4 - É PRECISO ESPERANÇA!

Nesta seção refletimos sobre a descolonização do currículo como possibilidade para um significativo ato educativo com vistas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

4.1 - A descolonização do currículo na Educação Infantil: uma possibilidade

Na singularidade do contexto brasileiro, a internalização de discursos originários do colonialismo e da escravidão, a homogeneização de padrões ideológicos, éticos e estéticos, a imposição da perspectiva do colonizador, entre outros fatores, contribuíram para a construção de um senso comum que assinalou, marginalizou e ainda estigmatiza a população negra no Brasil.

Ribeiro e Benelli (2017) elucidam que o escravismo praticado legalmente no Brasil durante mais de três séculos, fomentou diferentes teses raciais que não apenas legitimaram a exploração, a coerção e a manutenção de práticas atrozess contra a população negra, como também se configurou pilar para a hierarquização social alicerçado pela supremacia branca. Nas asserções sobre a divisão da espécie humana, inferiorizado negros em detrimento ao branco europeu, o racismo encontram-se amalgamado em nossa cultura. Como engrenagem fulcral no funcionamento da sociedade, atua na manutenção da hierarquização dos indivíduos e de seus direitos.

O mito da democracia racial brasileira e o branqueamento se configuram como elementos significativos, nutrem processos de desigualdade social e de estigmatização daqueles que não são pertencentes à norma. Pela ação do racismo que atravessa indivíduos, as pessoas passam a não serem reconhecidas e acabam por se tornarem moralmente excluídas. O racismo ainda reverbera distintas estruturas sociais e revela-se em diferentes formas. Com robustez e potência organiza a sociedade, independente dos indivíduos.

Santos (2015) afirma que para uma parte significativa da sociedade brasileira é complexo reconhecer que o racismo resulta de práticas e omissões do Estado e de suas instituições. Para o autor, o racismo institucional, revelado por meio de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas - fatos sociais hierárquicos, estigmas, reservas de espaços - dificulta o acesso e a presença do negro em espaços institucionais e públicos.

Não são explicitados por regras e normas visíveis, porém são perceptíveis na permanência dos negros em situação de inferioridade.

O racismo institucional gera desigualdades por meio de práticas neutras e universalistas e a não conscientização do racismo incorporado às estruturas das instituições, assegura posição confortável e a manutenção de privilégios. Para combatê-lo é substancial uma proposta de reeducação sobre a consciência ético-racial, “pôr em questão as verdades recebidas da linguagem sensata, e de fato propor uma linguagem social inteiramente nova.” (SANTOS, 2015, p.26).

Corroborando Santos (2015) acreditamos que as razões para a incorporação do racismo institucional são complexas e seu resultado difícil de corrigir, porém, há de se ter mudanças nas condições sociais para a população negra a partir do investimento nas instituições e na produção de saberes que se desenvolvam em uma perspectiva crítica e que se transformem em práticas.

Entre as instituições que podem, desde a primeira infância, contribuir para a desconstrução de estereótipos que circundam o senso comum e são amplamente propagados está a escola. Na escola o ato educativo, na medida em que se abre com a chegada de outros sujeitos e suas novas indagações para o pensar e o fazer pedagógico, exige outros tratos ao trabalho pedagógico, perpassando a desconstrução de concepções legitimadas pelas pedagogias de dominação e de currículos que garantam aos estudantes o direito de saber-se e de entender processos de inferiorização a que foram submetidos (ARROYO, 2014).

Como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), “[...] formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminação correntes na sociedade perpassam por ali.” (p. 501). Assim, a necessária função da escola em observar, perceber e intervir no problema para sua superação ainda não é uma realidade e aspira atenção diante da ausência dos temas no ato educativo das unidades escolares.

Neste sentido, a pesquisa de Cavalleiro (2000) sobre racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil, realizada em instituições educativas para a primeira infância é reveladora. Nos mostra como em uma sociedade historicamente construída em meio a relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminações em relação a população negra e supervalorização de superioridade dos brancos, o “silêncio do professor,

no que se refere à diversidade étnica e as suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar.” (CAVALLEIRO, 2000, p. 13).

Para a autora, o silêncio que dissimula os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que mantém e sustenta preconceitos e discriminações no âmbito escolar. Quando o ato pedagógico ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço institucional e professores e professoras não reconhecem que o racismo faz vítimas e já se manifesta na primeira infância, a escola contribui para a perpetuação da desigualdade e a diminuição das oportunidades.

A prevenção de práticas discriminatórias exige, segundo Cavalleiro (2000), um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica desde a Educação Infantil, de modo que as práticas educativas contribuam para combater o racismo e para a não internalização de preconceitos e discriminações cristalizadas pelas crianças.

Corroborando Cavalleiro (2020), elucidamos que a diversidade e a pluralidade das infâncias devem ser respeitadas e valorizadas de modo a subverter a ideiação de universalidade do sujeito.

Crianças não possuem a mesma subjetividade, as mesmas vivências. As diferentes infâncias que compõem os territórios brasileiros e as especificidades das experiências das crianças não cabem em um único modelo ou em uma forma padronizada de currículo, necessitando de uma abordagem concreta e contextualizada na tentativa de não transformar diferenças em desigualdades.

Como denunciado por Gomes (2012), a hierarquização sobre os conhecimentos, saberes e culturas, que tem embasado ao longo de nossa história os currículos, se deu em nosso país a partir de um contexto de dominação, exploração e colonização, processo que ainda não foi superado. Mesmo com o avanço das políticas públicas educacionais que prevê a inovação curricular e a ruptura com a hierarquização do saber tido como civilizado, culto e legitimado socialmente, estas ainda são uma demanda que precisa ser efetivada para além da letra da Lei e demais documentos mandatórios e orientadores.

Chamamos atenção para que mesmo em uma perspectiva de promover avanços educativos para todo o país de maneira pariforme, como observado na Base Nacional Comum Curricular (2017), algumas questões precisam ser explicitadas assim como foi feito com a Lei 10.639/2003, para que não corramos o risco de que o “ritual pedagógico do silêncio” (CAVALLEIRO, 2000, p. 32), exclua da materialização do currículo as relações étnico-raciais.

Embora a BNCC (2017) oriente que os sistemas e redes de ensino devem construir currículos e as escolas elaborarem propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses das crianças, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, não observamos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil claramente explicitado a abordagem das relações étnico-raciais como uma das formas das crianças perceberem que as pessoas têm características físicas e que estas precisam ser respeitadas.

A nossa experiência de mais de duas décadas de atuação na Educação Infantil nos ajudam a inferir que a ausência desse tema de forma categórica, clara e sem restrições nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2017) podem gerar invisibilidade ao tema e as temáticas que são geradas a partir dele. Muitos de nossos colegas não percebem ou não concebem que haja expressões do racismo e da discriminação entre as crianças da Educação Infantil. Não é incomum nos depararmos com profissionais que não comungam e nem praticam em seus fazeres pedagógicos a educação para as relações étnico-raciais, mesmo sendo este um preceito legal.

Em nossa concepção, é preciso marcar, deixar claro, que a constituição das crianças passa pelo seu pertencimento étnico. Considerando a singularidade de nosso país, o mito da democracia racial dissimula as práticas racistas e não fomenta a discussão e o aprofundamento dos problemas relacionados ao racismo e as discriminações.

O reconhecimento positivo das diferenças étnicas e o trabalho com a identidade racial não pode esperar a entrada no ensino fundamental, deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. A Educação Infantil como parte constituinte do processo de desenvolvimento das crianças sob a égide do desenvolvimento integral, [...] não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará as suas relações com os demais cidadãos (CAVALLEIRO, 2000, p. 26).

A legislação prevê que os sistemas educacionais criem seus próprios currículos em que devem ser articulados o patrimônio cultural humano e socialmente acumulado como a arte, as ciências, a tecnologia aos saberes e conhecimentos infantis, conforme previsto nas DCNEI (2013), de forma a complementar a base educativa comum. Seu arranjo curricular é organizado por Campos de experiências oriundos de Direitos de aprendizagem e

desenvolvimento e dos quais emergem Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que emergem.

O Currículo em Movimento - Educação Infantil (2018a) em seus primeiros capítulos traz a discussão da singularidade do Distrito Federal constituído de pessoas de diferentes nacionalidades e oriundas das diferentes Unidades Federativas que se somam com as populações indígenas, as pessoas que residem no entorno e os nascidos em seu território. O documento também ressalta a necessidade de olhar a diversidade das crianças do DF e elucida a importância de se contemplar sua cultura na organização do trabalho educativo nas unidades educacionais.

Destaca-se que a intencionalidade do trabalho educativo com crianças das mais diversas culturas deve estabelecer vínculos com seus valores culturais, sociais, históricos e econômicos de suas comunidades, onde a instituição que oferta Educação Infantil se estabelece como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade social das crianças, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 15-16).

O currículo é uma política pública que compõe a política educacional, é documento orientador das práticas educativas das escolas das infâncias. Deste modo, conjectura-se a importância "de as instituições de Educação Infantil reconhecerem as situações vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos relacionais como constitutivos de suas experiências e saberes." (MARTINS, 2020, p. 55), em que as experiências infantis originárias de suas vidas cotidianas possibilitam o desenvolvimento de sua integralidade.

As crianças e as infâncias populares, mediante o histórico brasileiro, sempre estiveram mais vulneráveis, o que acentua a necessidade e a importância das instituições educacionais se "comprometerem com a construção de uma educação descolonizadora voltada para a cidadania [...] verdadeiramente democrática e voltada para os direitos humanos" (SILVA, 2021, p.317).

A necessidade de ressignificação do currículo da Educação Infantil diante da perspectiva descolonizadora, implica a subversão do caráter universalista de cultura, de pedagogias plurais e da valorização das infâncias e suas diferenças, como aponta Camões e Oliveira (2019).

A ação educativa que se fecha a um único currículo, a uma única pedagogia se presta a perpetuar uma educação hegemônica que sintetiza o pensamento homogeneizante, ignorando saberes, valores, culturas, pensamentos autorais e formas de se afirmar.

É preciso esperança! Aproximar o mundo da escola do mundo das crianças. Para tanto, defendemos uma crítica ao currículo uniformizante como forma de contribuir para a transformação do processo educativo das crianças das periferias do Distrito Federal, bem como defendemos que participam desse processo a educação para as relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 5 - CAMINHOS PERCORRIDOS

Apresentamos nesta seção o caminho metodológico eleito para o desenvolvimento da pesquisa, bem como as análises das informações construídas.

5.1 - Percurso metodológico

Sendo o currículo uma importante política pública no desenvolvimento do trabalho pedagógico, este trabalho tem como objetivos: **Geral:** Compreender representações de professoras da Educação Infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial na materialização do currículo. **Específicos:** a) Compreender como a diversidade étnico-racial compõem as práticas educativas com as crianças da Educação Infantil; b) Compreender o percurso formativo das professoras em relação a educação das relações étnico-raciais e c) Analisar processos educativos que revelem o valor da territorialidade e do acolhimento das expressões comunitárias na atuação pedagógica de professoras da Educação Infantil.

Este é um estudo de abordagem qualitativa por entendermos que esta perspectiva nos proporciona, segundo Biasoli-Alves (1998), uma apreensão de significados e informações nas falas dos indivíduos interligados ao contexto em que se inserem, buscando o caráter multidimensional da experiência vivida.

Configura-se um estudo exploratório, versando por maior familiaridade com o problema de pesquisa. A pesquisa assim compreendida objetiva principalmente o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Caracteriza-se pela flexibilidade, de modo que seu planejamento possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao objeto de estudo (GIL, 2002).

Participaram deste estudo quatro professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal que atuam em unidades escolares exclusivas de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Instituições localizadas em quatro diferentes regiões administrativas que compõem a periferia do Distrito Federal.

Esclarecemos que durante a realização da construção das informações uma das professoras não pode mais colaborar com o trabalho e demos seguimento à investigação com três participantes.

Cabe pontuar que havia a intenção de realizar observações em campo, ou seja, buscar dados nas instituições educativas que em as professoras organizam as experiências com as crianças, mas a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de COVID 19 e as medidas higiênico-sanitárias adotadas pelo Distrito Federal não possibilitaram a interação direta entre as colaboradoras e a pesquisadora.

Neste contexto, os instrumentos eleitos para a investigação: a) questionário aberto, b) tempestade de ideias e c) escolha de imagem associada a narrativa foram adotados para atender a viabilidade da pesquisa por meio de interações remotas, sendo a forma encontrada para registrar as experiências e concepções das participantes.

O estudo está constituído em blocos de análise relacionados aos objetivos da pesquisa. Esta organização buscou tornar as informações inteligíveis a partir da Análise de Conteúdo em articulação com o referencial teórico construído.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2004), é um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistematizados para a descrição de um conteúdo das mensagens, intencionando inferências. O pesquisador ou a pesquisadora utiliza o tratamento das mensagens para produzir conhecimentos sobre o emissor, elaborando suas interpretações acerca da codificação das informações geradas.

Os registros escritos e os imagéticos selecionados pelas participantes descrevem suas representações e concepções produzidas a partir de suas experiências pessoais e sociais vinculadas às vivências no exercício da docência nos permitindo a apreensão de significados e a partir das informações construídas.

5.2 - Os primeiros passos da construção das informações

A pandemia de COVID-19 acarretou mudanças na organização social em várias partes do mundo e no Distrito Federal não foi diferente. Entre as estratégias de enfrentamento a pandemia houve a suspensão das aulas por meio do Decreto no 40.520, de 14 de março de 2020, que foi revogado pelo Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020, demandando a reorganização das ações pedagógicas, administrativas e do calendário escolar.

Em consonância com o decreto, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC, autorizou, durante o atendimento emergencial remoto, o uso de tecnologias de informação e comunicação para a realização do ato educativo na Educação Básica das redes

públicas e privadas do Distrito Federal com o intuito de minimizar o impacto da pandemia nas aprendizagens de crianças e estudantes.

O Programa Escola em Casa, instituído pela Portaria nº 129 de 29 de maio de 2020, foi uma das ações pedagógicas idealizadas para a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Etapas e modalidades educacionais foram atendidas de forma remota, incluindo a Educação Infantil, uma etapa educativa essencialmente relacional, que tem como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações.

A plataforma digital foi um espaço educativo em que as unidades escolares públicas e as instituições educacionais parceiras[1] compartilharam atividades pedagógicas para as crianças a partir de 3 anos de idade com o apoio e o auxílio das famílias e para as famílias das crianças de 0 a 2 anos de idade uma vez que os bebês não podem ser expostos a telas como recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

Foi nesse contexto, cheio de incertezas e com mais dúvidas do que respostas, que se iniciaram as primeiras tratativas para a construção das informações desta pesquisa. Como dito anteriormente, havia a intenção de acompanhar as ações educativas das professoras participantes em suas salas de atividades com as crianças, todavia não foi possível pelas especificidades decorrentes a situação de saúde emergencial e em respeito ao momento inusitado que professoras, crianças e familiares enfrentaram na busca por manter os vínculos institucional e pedagógico. Algumas das colaboradoras manifestaram desejo em não realizar a pesquisa neste momento e como o foco de nosso trabalho não era a atuação na pandemia houve uma reorganização dos objetivos e da metodologia do estudo.

As professoras colaboradoras foram eleitas por desenvolverem a docência em periferias do Distrito Federal, em unidades escolares públicas exclusivas de Educação Infantil e por serem professoras com uma trajetória significativa de atuação na Educação Infantil. Os nomes das participantes foram alterados por questões éticas e pela preocupação em preservar as identidades.

Elucidamos que nem todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da rede pública do Distrito Federal são atendidas em espaços exclusivos de Educação Infantil. Por questões estruturais, as crianças são atendidas em Jardins de Infância – JI, Centros de Educação Infantil – CEI e em Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI e Instituições

Educacionais Parceiras³ que atendem a Educação Infantil, instituições exclusivas para a primeira infância, assim como em outros espaços escolares como: Escolas Classe – EC, Centros de Atendimento Integral à Criança – CAIC, Centros de Ensino Fundamental – CEF, Centros Educacionais – CED em que compartilham espaços com outras etapas de ensino e que nem sempre atendem às necessidades das crianças e especificidades da primeira etapa da educação básica.

5.3 - Caracterização das participantes:

As professoras colaboradoras têm em média 43 anos de idade, com média de 22,25 anos de experiência na Educação Infantil. A média de tempo na SEEDF é de 16,75 anos. Esta síntese apresentada está embasada nas informações que seguem e são complementadas por outros dados que se mostram pertinentes em relação à contextualização do estudo.

Tabela 1 - Caracterização das participantes - Dados pessoais

Professora	Idade	Autodeclaração racial	RA de residência
Laura	39	branca	Paranoá
Isabela	54	preta	Gama
Amanda	44	parda	Riacho Fundo
Vanessa	35	parda	Recanto das Emas

Fonte: Dados registrados pelas professoras em instrumento de pesquisa 1

Na tabela 1 observamos que a maior parte das colaboradoras são negras. Esclarece-se que embora Amanda e Valéria se autodeclarem pardas, possivelmente baseadas na cor de sua pele e em seu fenótipo, no Brasil os indivíduos pardos são considerados população negra. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2019), indicam que 42,7% dos brasileiros se declararam brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas. É oportuno registrar que a maior parte da população brasileira é formada de pretos

³ [1] Instituições originárias de parcerias com Organizações da Sociedade Civil – OSC, que atendem a Educação Infantil, em sua maioria bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), em prédios próprios ou em prédios públicos construídos pela SEEDF em parceria com o Ministério da Educação – MEC. (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

e pardos, população negra, o que não representa uma minoria como muitas pessoas afirmam, mas uma maioria que foi memorizada por questões estruturais constituídas socialmente.

Todas moram na periferia do Distrito Federal. Se considerarmos os grupos relacionados aos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD (2018b), revisado em 2020, considerando a renda, 2 se inscrevem no grupo 4, tido como baixa renda (Recanto das Emas e Paranoá), 1 no grupo 3, média baixa (Riacho Fundo) e 1 no grupo 2, média alta (Gama).

Tabela 2 - Caracterização das participantes - Dados profissionais

Professora	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Tempo de trabalho na SEEDF	RA de atuação	Regime trabalhista
Laura	20 anos	7 anos	Paranoá	concursada
Isabela	37 anos	24 anos	Gama	concursada
Amanda	23 anos	21 anos	Riacho Fundo	concursada
Valéria	9 anos	15 anos	Recanto das Emas	contratada

Fonte: Dados registrados pelas professoras em instrumento de pesquisa 1

As informações da tabela 2 nos mostram que as participantes têm considerável experiência no trabalho com a Educação infantil, sendo a média de 22,25 anos o tempo de trabalho na Educação Infantil.

Importante pontuar que todas exercem sua docência no mesmo lugar em que residem. Na rede pública de ensino, os professores e as professoras têm a possibilidade de remanejamento tanto da unidade escolar quanto da Coordenação Regional de Ensino - CRE por meio de concursos anuais de remoção, em etapas internas, em que troca-se de escola dentro da própria CRE, e a fase externa, que refere-se a troca de CRE.

Quanto mais tempo de exercício na Secretaria maiores são as possibilidades de escolha de escolas e da CRE. Todas as professoras optaram por estarem mais próximas às suas residências e são efetivas em sua CRE, exceto Valéria que tem regime de contratação temporária, mas que durante a seleção para a carreira Magistério opta pela CRE Recanto das Emas em que já possui um histórico de atuação na mesma escola.

Tabela 3 - Caracterização das participantes - Dados acadêmicos

Professora	Graduação	Pós-graduação Lato Senu	Pós-graduação Stricto Senu
Laura	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural	—
Isabela	Pedagoga	Especialização em Educação Infantil	Mestrado em Educação
Amanda	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	Mestrado em Educação
Valéria	Pedagogia Serviço Social	Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	—

Fonte: Dados registrados pelas professoras em instrumento de pesquisa 1

A tabela 3, que trata dos dados relacionados à trajetória acadêmica, mostra que todas as professoras possuem pós-graduação *Lato Senu* na área de atuação, algo vislumbrado pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE. A continuidade da trajetória acadêmica também é registrada na formação da pós-graduação *Stricto Senu* das professoras Isabela e Amanda. Segundo dados da SEEDF relativos ao ano de 2019, 52,29% (11.645) de seus docentes são especialistas e 4,10% (913) são mestres (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Os dados mostram-se importantes por revelarem o investimento das profissionais em sua profissionalização e formação acadêmica, uma inflexão no histórico institucional atrelado à atuação de leigos e na falta qualificação de seus profissionais.

Caracterizadas as participantes, nos direcionamos para a análise e interpretação das informações produzidas por diferentes instrumentos e que tiveram como objetivo traduzir as vozes das colaboradoras por meio de questões abertas e subjetivas.

5.4 - Análise e interpretação das informações

Este estudo tem por finalidade compreender representações de professoras da Educação Infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e da diversidade étnico-racial na materialização do currículo. A atenção dada ao currículo nesta pesquisa se dá devido a sua centralidade enquanto política pública não apenas para as escolas da educação básica, como também para os sistemas educacionais.

5.4.1 - Periferia: território de infâncias

Para compreendermos representações produzidas pelas professoras acerca da territorialidade das crianças, periferias urbanas do Distrito Federal, utilizamos o instrumento tempestade de ideias que trazia o enunciado “Periferia lembra...” em que solicitado que as professoras registrassem seis palavras que remetem à periferia. Na segunda parte do instrumento foi pedido que das seis palavras fossem selecionadas três consideradas mais importantes e por fim, justificassem a escolha da primeira palavra entre as três escolhidas.

Tabela 4 - Tempestade de ideias: Periferia lembra...

Isabela	Laura	Amanda	Valéria
Classe trabalhadora Território étnico diverso Desigualdades sociais com outros Espaços Urbanos Território de resistências Território é rico e em cultura Território heterogêneo em conflitos, violências,	Comunidade Família Desigualdade Criatividade Identidade Vulnerabilidade	Trabalhadores População Negra Cultura Potência Desigualdade Social Coletividade	Espontaneidade Criatividade Malabarismos Potencial Convulsão Persistência

Fonte: Dados registrados pelas professoras em instrumento de pesquisa 1

Observando as palavras eleitas, o termo “*desigualdade*” aparece na maior parte das associações que remetem à periferia, demonstrando a centralidade da questão social como uma representação comum do território.

As periferias refletem a formação da população brasileira perpassada por fatores histórico que incidem diretamente na questão das desigualdades sociais como: a colonização, o regime escravocrata, o latifúndio e oligarquias dentre outras questões que contribuíram e contribuem ainda hoje para que a desigualdade social seja uma realidade da maioria da população brasileira e a justiça social e cidadania plena estejam distantes dos centros urbanos.

No segundo momento do instrumento, a palavra “*trabalhadores*” ocupou o primeiro lugar nos registros de Amanda e Isabela:

A periferia é feita de trabalhadores, pessoas que deixam suas casas, suas famílias, seus filhos cedo, muito cedo para ir trabalhar. Enfrentam ônibus lotados, engarrafamento, faça chuva ou faça sol. Eu me lembro uma vez de uma colega que trabalhava na periferia comigo e morava na Asa Sul dizer que sempre ia dar aula desarrumada, que quando as crianças perguntavam sobre a marca de tênis ela dizia que era da feira. Sabe, isso está no senso comum a ideia da periferia como algo ruim, algo perigoso, não que isso não existe, existe aqui e existe lá também. Geralmente não associam a periferia ao trabalho, ao trabalhador. Depois dessa fala eu sempre me pegava pensando, como será que *fulana* me vê? Afinal eu sou da periferia, moro aqui. Será que ela acha que todas as pessoas que aqui moram não tem condição de ter, por exemplo, um tênis se não for roubado? Ninguém trabalha aqui? Temos sim problemas com violência, com furto e outras coisas mais. Mas eu vejo que o maior problema da periferia é a falta de investimento, infelizmente as políticas públicas não chegam aqui. A gente não quer piedade, a gente quer condições dignas para viver.” (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

No registro de Amanda é possível perceber como a generalização da periferia como algo que a incomoda, o relato pessoal ilustra sua colocação. Infere-se que a ideia compartilhada socialmente por uma parte da população, representada neste episódio com a colega de trabalho, é por Amanda concretizada em sua pessoa uma vez que ele se identifica como uma mulher da periferia.

Outra questão interessante na fala da professora é sua colocação: “A gente *não quer piedade, a gente quer condições dignas para viver*”. Nossa história é marcada por episódios em que a caridade se fez presente associada a uma visão assistencialista de práticas filantrópicas e que difere-se de uma concepção da assistência social sob a égide do sujeito de direitos. A afirmação da professora vai ao que destacam Rizzini e Pilloti (2011) ao tratarem da historicidade das políticas sociais, da legislação e da assistência: “em síntese, a história das várias formas empregadas, no sentido de manter as desigualdades e a segregação das classes [...] em que pesem as (boas) intenções filantrópicas” (p. 16).

Ainda sob o prisma histórico, a caridade alcançou esferas do Estado sendo incorporadas pela figura das primeiras damas que no arranjo político desempenham a função “bondosa” de ajudar a população em vulnerabilidade. Essa função pode ser observada no caso do Distrito Federal em que a primeira-dama também é secretária de Desenvolvimento Social.

A professora Isabela traz questões mais amplas e voltadas para as políticas públicas denunciando as contradições e desigualdades que impactam as periferias ocupadas pela classe trabalhadora em sua diversidade:

Penso que as Periferias são territórios ocupados maciçamente pela classe trabalhadora (sendo um conjunto de pessoas que estão empregadas ou não

possuem remuneração fixa e ou se encontram desempregadas). “Gente que se vira diariamente para manter a vida”. Cada território periférico tem sua singularidade e diverso, heterogêneo na forma de organização e manutenção da vida, com uma cultura própria. Em alguns locais é possível perceber redes de resistências, solidariedade, militâncias, mas disputas de poder (seja por narrativas simbólicas ou mesmo na produção de violências físicas, etc.). Mas, são espaços marcadamente localizados por profundas contradições e desigualdades econômicas, segurança, insegurança alimentar, sociais, políticas, culturais, religiosas e pela exclusão e diversidade que tange ao acesso aos bens e políticas públicas. (PROFESSORA ISABELA, informação escrita).

O depoimento de Isabela traz a marca da recursividade entre o social e o individual. Mesmo tratando de questões amplas e comuns nas periferias como as diferentes expressões de desigualdades e o acesso aos bens e políticas públicas, a professora aponta para as singularidades e heterogeneidade próprias de cada território que se traduzem na diversificada e peculiar forma de organização social e cultural.

Seus apontamentos nos remetem a refletir sobre as possibilidades de atuação do aparato público, dos compromissos do Estado distribuídos em suas várias instituições, que devem buscar mecanismos para atender a população em suas necessidades. No caso da escola e do ato educativo, focos deste estudo, o atendimento educacional precisa considerar na efetivação das políticas públicas educacionais as condições concretas, objetivas e subjetivas nas quais as múltiplas infâncias e em distintas periferias urbanas se realizam.

Não cabem universalidades, é preciso pensar o ato educativo com um ato relacional. As instituições educacionais precisam tornar-se capazes de pensar a classe não de uma maneira não simplista, como afirma bell hooks (2017), mas questionando, buscando romper com o caráter normativo das experiências e dos pensamentos unilaterais. Em nossa sociedade essa normatização comunica-se com as ideias geradas pelo mercado, pelo capital e pelas desigualdades sociais.

Pontuamos ainda que as palavras registradas por Isabela e Amanda “*território de diversidade étnico*” e “*população negra*” nos remete à relação entre raça e classe, cuja desigualdade social inerente ao processo histórico da formação da classe trabalhadora está amalgamada as questões raciais como discriminação e racismo, heranças de um passado colonial e do regime escravocrata.

A professora Laura trouxe como primeira palavra “*família*” e justificou sua escolha:

A palavra remete a minha infância que foi vivida na periferia urbana cercada por membros da minha família. Percebo também que muitos tinham familiares por perto, na rua de cima, na quadra de baixo. A periferia urbana é na verdade uma grande família que mora em casas separadas. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

Uma questão que se soma ao depoimento de Laura é o fato de ser nordestina, assim como seus pais. Uma característica do território do DF é que parte significativa de seus primeiros habitantes, os chamados candangos, vieram para o DF para ajudar na construção da capital e aqui constituíram e criaram suas famílias.

Ao trazer para o centro de sua representação a palavra família, inferimos que Laura traz os laços afetivos produzidos com o seu território, demonstrando que em sua concepção a periferia não se limita ao aspecto geográfico, do que está à margem, ou ao conceito social de exclusão, embora eleja nos registros, como parte de sua representação, os termos como “*desigualdade*” e “*vulnerabilidade*”

Cabe ressaltar que assim como Laura, a professora Valéria traz outra perspectiva em relação a periferia, referindo-se ao território como um espaço com enorme potencial:

Nas periferias vemos um enorme potencial, sobretudo nos mais jovens (em idade escolar e em idade produtiva). Porém, devido à distância do centro e a ausência de programas de incentivos promovidos pelo governo, estes jovens têm seu potencial desperdiçado. Toda a criatividade e espontaneidade que eles trazem consigo são rejeitados pela sociedade, pois não há apoio nem do Estado nem da sociedade em geral. Muitas vezes estes jovens são vistos como um problema. Deveriam estar recebendo uma educação baseada na ciência, com os melhores profissionais da licenciatura. Poderiam praticar esportes, aprendendo música, arte, literatura... O potencial existe, basta ser trabalhado. (PROFESSORA VALÉRIA, informação escrita).

Valéria ressalta contradições que se inscrevem no âmbito social: potência, criatividade e espontaneidade invisibilizadas pelo Estado na ausência das políticas públicas e rechaçadas pela sociedade na constituição de uma cultura que inferioriza saberes, culturas e identidades. A indicação de que “*Muitas vezes estes jovens são vistos como um problema*”, ilustra o que bell hooks (2017) elucida acerca do antagonismo de classe ser utilizado para reforçar a noção de que as pessoas da classe trabalhadora são “corpos estranhos e intrusos” (p. 243), ao invés de ser utilizado de forma construtiva para a subversão da estrutura existente.

Considerando os registros, é possível inferir que na representação das colaboradoras sobre a periferia, ou melhor, as periferias, como bem escreveu a professora Isabela essas são

plurais e singulares, a compreensão do território se configura: a) pela ausência do poder público e das desigualdades sociais como observamos nas palavras: “*desigualdade, desigualdades sociais com outros espaços urbanos, território heterogêneo em conflitos e violências, vulnerabilidade, malabarismo, convulsão*”, b) no entendimento dos espaços sociais como territórios de possibilidades, representado pelas palavras: “*território rico em cultura, criatividade, identidade, cultura, espontaneidade, potência, potencial*”, c) pela constituição de valores simbólicos e emocionais por meio das palavras: “*comunidade, classe trabalhadora, trabalhadores, família, coletividade*”, d) pela noção de tenacidade descritas nas palavras: persistência, território de resistências e e) pela diversidade étnico racial representada pelas palavras “*população negra*” e “*Território étnico diverso*”.

Ainda sobre a relação entre o território e as práticas educativas, utilizamos o questionário como um instrumento complementar com vistas ao alcance de nossos objetivos. Deste modo, solicitamos que as professoras descrevessem de que forma as experiências e os saberes da comunidade se materializam em suas práticas pedagógicas.

Pela proximidade que busco manter com as famílias e comunidade, por meio do diálogo. Muitas vezes essas experiências chegam por meio das crianças, que as recebem dos adultos em casa. (PROFESSORA VALÉRIA, registro escrito).

Então hoje eu vejo a cidade como constitutiva de nossas identidades. Então antes de visitar o Plano, que é uma maravilha arquitetônica, o parque da cidade, a gente visita, pensa, pesquisa sobre nossa cidade, foi numa deste pesquisar que eu descobri que aqui tinha uma quadra que tem muitas pessoas com deficiência auditiva. Eu faço isso procuro levantar com as crianças suas vivências e experiências com a cidade, depois eu passo a trazer isso para o meu planejamento, um dia combinamos de almoçar no Rorizão, no restaurante comunitário. O restaurante é uma referência na cidade como é as igrejas, as quadras, acho que tomar consciência da sua cidade colabora para que as crianças pensem sobre os problemas e também possam pensar nas soluções. A questão de não ter hospital na cidade e terem que se deslocar para o Gama ou para Samambaia foi algo que mexeu com as crianças, cada uma tinha uma experiência para contar e apontar. Eu lembro de uma delas ter colocado como solução para os problemas da cidade que podia ter um grande hospital em cada cidade e vários postinhos com dentistas e médicos para as crianças e adultos, Esse é um exemplo, as crianças sabem das coisas que passam ao seu redor e esses saberes precisam ser valorizados na escola. (PROFESSORA AMANDA, registro escrito).

Na realização do meu trabalho pedagógico oportuneizei alguns encontros para a contação de história da origem do Paranoá por uma moradora que esteve desde a construção inicial da comunidade. Em outro momento viabilizei a visita de uma família que realizava um trabalho de ressignificação da beleza negra. (PROFESSORA LAURA, registro escrito).

As professoras apresentaram em seus registros diferentes questões sobre como as experiências comunitárias das crianças fora do contexto escolar se materializam em práticas pedagógicas em suas salas de referência.

Valéria relata a proximidade com as famílias e as experiências infantis no contexto domiciliar como conteúdo para organização de seu trabalho pedagógico. A Educação Infantil atua de maneira complementar à família, assim famílias e responsáveis legais fazem parte do ato educativo. Inferimos a partir do registro, que Valéria consegue articular na materialização do currículo as vivências comunitárias. Para a professora *“Quando o profissional da educação tem uma relação de parceria com as famílias, todas as questões trabalhadas em sala de aula se tornam relevantes para as famílias, compreendem a importância na formação das crianças”*.

De acordo com a BNCC (2017) no cerne da concepção que vincula educar e cuidar como algo indissociável, as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade devem ser acolhidos pelas escolas das infâncias.

Amanda e Laura relatam episódios relacionados ao contexto comunitário onde vivem as crianças. Amanda afirma que percebe a *“cidade como constitutiva de nossas identidades”*, e apresenta um relato de como demandas e soluções podem ser pensadas pelas crianças a partir de seu território. Já Laura descreve um episódio de participação da comunidade no trabalho pedagógico, o que podemos inferir que a professora compreende que a cultura da comunidade local não é apartada da cultura escolar.

No que concerne à relação entre nossas participantes e o território de atuação, as professoras relataram:

Eu moro aqui no Riacho já faz um tempinho e aprendi a ter uma relação mais próxima com a minha comunidade. Trabalhei muito tempo no Guará, eu sei que Guará também é periferia, mas é diferente, está mais próxima ao centro, tem um status econômico diferente daqui do Riacho, as políticas públicas estão mais presentes, quanto mais longe do centro mais ausentes elas ficam, enfim, o que eu quero dizer que antes eu não tinha relação nenhuma com o meu território, eu vinha para dormir foi quando eu passei a dar aula no Riacho é que eu passei a pensar no território de uma maneira diferenciada. Hoje eu tenho outra relação, gosto de trabalhar aqui, gosto quando as crianças me encontram na rua e acho que os pais em sua maioria me reconhecem como uma autoridade da cidade. É diferente. Muito do que eu sei e do que eu passei a me interessar em relação ao território eu aprendi com as crianças, inclusive sobre problemas e soluções. Uma vez fizemos uma pesquisa sobre acessibilidade na cidade e achei muito interessante quando uma das crianças disse na rodinha: Tem a quadra das pessoas cegas, lá tem aquelas faixas para eles usarem com a bengala (sinalização tátil), mas depois acaba, mas a pessoa cega

continua cega, tinha que ter no Riacho todo. (PROFESSORA AMANDA, registro escrito).

Tenho uma relação próxima à comunidade escolar que atuei por ser moradora da comunidade e por participar ativamente de encontros e eventos realizados pelos moradores. (PROFESSORA LAURA, registro escrito).

Procuro manter uma relação próxima com a comunidade, sobretudo com as famílias da turma em que atuo. Esta aproximação é devido ao trabalho pedagógico, mantendo todo profissionalismo possível e minhas atribuições como professora. Não tenho atritos com as famílias, pois sempre deixo muito claro minhas atribuições e as diretrizes que eu devo seguir como profissional. Por morar onde trabalho, minha relação com o território é muito íntima, e conheço a realidade do lugar onde leciono. Procuro realizar um trabalho que respeite os limites sociais e culturais da comunidade, porém trabalhando todo o conteúdo do currículo com qualidade. (PROFESSORA VALÉRIA, registro escrito).

Pelo registrado podemos inferir que por serem moradoras de periferias e por vivenciá-las cotidianamente, elas tenham uma representação singularizada com as cidades uma vez que experimentam de forma mais próxima os diferentes aspectos que constituem o lugar e as relações nele estabelecidas e essa relação é carregada para o interior da escola para as salas de referência.

As imagens abaixo são referentes a uma atividade realizada pela professora Laura considerando aspectos relativos à sua comunidade:

Imagem 01 - Contação de história



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagem 02- Atividade com as famílias



Fonte: Arquivo pessoal da professora

A imagem 01 - *Contação de história* retrata um dos encontros proporcionado pela professora entre as crianças com uma moradora da comunidade para uma sessão de história sobre a origem de sua cidade, o Paranoá. A contadora de histórias mora na comunidade desde a sua construção inicial. Já a segunda imagem - *Atividade com as famílias* apresenta a ação coletiva e colaborativa entre as crianças e uma família da comunidade que realizava um trabalho sobre a beleza negra.

A inserção da comunidade no cotidiano da instituição das infâncias proporciona que o trabalho pedagógico se torne mais coletivo, assim como favorece a criação de laços de pertencimento entre a escola e a comunidade, aproximando o mundo da escola do mundo das crianças.

A relação com a comunidade e a valorização dos saberes comunitários trazem respostas à pedagogia, provocando pensar e efetivar um currículo que se distancia da história única, neutra e apolítica incutida na escola, como aponta Arroyo (2014). Os coletivos humanos são produtores de saberes, valores e culturas, defende o autor, e devem servir de base para provocar processos pedagógicos próprios com vistas à emancipação e a humanização das crianças e de suas famílias.

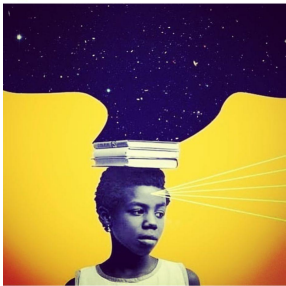

Questões sobre o território são problematizadas com as crianças, podemos inferir por meio do registro da professora Amanda: *“Muito do que eu sei e do que eu passei a me interessar em relação ao território eu aprendi com as crianças, inclusive sobre problemas e soluções.”* A constatação e a solução apresentada pela criança, relatada por Amanda sobre a necessidade de comunicação tátil, mostra que as crianças são capazes de manifestar suas opiniões sobre os assuntos de sua comunidade. Suas observações devem fazer parte das práticas pedagógicas considerando que o currículo na Educação Infantil evidencia uma aprendizagem por meio das experiências.



Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica um novo olhar acerca das concepções de criança, infância e cultura infantil, que inclui o reconhecimento de seus saberes frente às suas vivências. Destarte, inferimos que ao inserir a relação das crianças com o território em suas práticas pedagógicas, a professora valoriza um importante referencial para as crianças e ao trazer para o contexto escolar os saberes e as vivências comunitárias, demonstra que estes não encontram-se em uma posição inferiorizada em relação ao conhecimento escolar.

5.4.2 - Currículo território da escola

Nesta seção buscamos evidenciar a representação de currículo de nossas colaboradoras, o mundo da escola relacionado com suas representações de territórios infantis. Para o alcance do nosso objetivo, solicitamos às professoras que elessem uma imagem que representasse sua concepção de currículo e tecesse um breve comentário.

Tabela 5 - O currículo em uma imagem

 <p>Fonte: internet. Arquivo encaminhado pela professora</p>	<p>O currículo é um norte para as práticas é comum para todas as escolas enquanto documento institucionalizado, mas se torna um documento particularizado durante a ação pedagógica. Na minha percepção os objetivos de aprendizagem que estão descritos não fazem sentido se forem pensados somente como conteúdos a serem transmitidos. O currículo tem que se comunicar tanto com a professora quanto com as crianças que vivenciam diariamente o cotidiano da escola.</p> <p>Eu escolhi esta imagem que retirei da internet porque ela tem muito a ver com o que eu penso sobre ser professora, sobre as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobre a forma como o conhecimento pode ser transformador quando fazem sentido e tornam-se parte da vida das crianças.</p> <p>O universo é o conhecimento, os livros representam o ato pedagógico que relaciona-se com a criança, mas é por meio dela que o conhecimento transformado, com sentido, flui. Professora Amanda</p>
 <p>Fonte: internet. Arquivo encaminhado pela professora</p>	<p>Eu considero a proposta do currículo em movimento como uma "bússola" que orienta o planejamento pedagógico, um currículo que agrega inclusão e a diversidade (étnica, cultural, econômica, social, territorial, patrimonial etc.). Professora Isabela</p>

 <p>Fonte: Arquivo pessoal da professora.</p>	<p>O currículo é um jeito de caminhar e não o caminho. O currículo é um documento que descreve alguns percursos por onde caminhar, mas é importante ter um escuta sensível e um olhar intencional para as necessidades das crianças. O “conteúdo” a ensinar não deve partir somente do que está escrito em um documento, na Educação Infantil as aprendizagens são pautadas nas experimentações, então seguir um cronograma fechado de temas não contempla as especificidades da etapa.</p> <p>Professora Laura</p>
 <p>Fonte: Arquivo pessoal da professora</p>	<p>A escola de Educação Infantil recebe um ser que está tendo seu primeiro contato com a sociedade organizada. É onde a criança formará seus primeiros vínculos com pessoas com que não tem laços sanguíneos. Deve ser um lugar prazeroso, onde se sinta à vontade. O currículo deve oferecer conteúdos para que a criança se desenvolva integralmente, em suas dimensões intelectual, social, artística... Para mim, esta é uma imagem que resume tudo isto.</p> <p>Professora Valéria</p>

Fonte: Dados registrados pelas professoras em instrumento de pesquisa 1

A partir dos depoimentos é possível perceber que o currículo para as professoras é um documento importante uma vez que é por meio dele que as práticas pedagógicas são organizadas: “norte” (AMANDA), *bússola* (ISABELA), *caminho* (LAURA). Todavia transcende o caráter prescritivo e universalista ao se tornar “*um documento particularizado durante a ação pedagógica*” (AMANDA), quando “*agrega inclusão e a diversidade*” (ISABELA), possibilita “*escuta sensível e um olhar intencional para as necessidades das crianças*” (LAURA) e oportuniza que “*a criança se desenvolva integralmente*” (VALÉRIA).

As imagens apresentadas pelas docentes em nossa interpretação coadunam com a perspectiva que buscamos elucidar a partir desta pesquisa. É possível perceber o caráter relacional do currículo representado pelas imagens que rompe com a concepção de um documento estático, pré-definido e alheio aos indivíduos que o compartilham, sejam os adultos que organizam o trabalho pedagógico, sejam as crianças que vivenciam as jornadas de experiências.

Para Arroyo (2014) o currículo, estruturante do trabalho docente, focaliza-se em um território de disputa por reconhecimentos tanto dos profissionais que ensinam quanto das crianças, adolescentes e jovens que aprendem. As tensões mobilizadas pela diversidade e as ações coletivas pressionam as instituições e os currículos a incorporarem plurais saberes, culturas, valores e leituras de mundo. Ampliando a “[...] consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho”(p 16).

Embora a pesquisa não tenha observado as práticas docentes em *loco* em decorrência à pandemia, em outros momentos, não relacionados a este trabalho, tivemos a oportunidade de acompanhar algumas das professoras em ação com suas respectivas turmas:

O grafite, por exemplo, foi apresentado às crianças do primeiro período como uma forma peculiar de expressão artística. As telas de Jean-Michel Basquiat, artista norte-americano, representante do movimento neo-expressionista, foram inspirações para as crianças em suas produções. Assim como o Jazz de John Coltrane e Miles Davis, importantes jazzistas e compositores do gênero, que ouvíamos ao fundo enquanto as crianças realizavam suas atividades em sala de aula. (VIEIRA, 2019, p. 120- 121).

O relato acima é parte da pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil da periferia que tinha como objeto de estudo a subjetividade social escolar. Refere-se a um dos momentos de observação na turma da professora Valéria e ilustra o apontado por Arroyo (2014) ao evidenciar a intencionalidade pedagógica da professora ao trazer para a organização do trabalho educativo saberes e referenciais que dialogam com a cultura do território das crianças. Ao articulá-los com outros referenciais que compõem o patrimônio artístico favoreceu a ampliação das possibilidades relacionais das crianças por meio de outras vivências.

Os depoimentos das professoras e as imagens por elas eleitas coadunam para nosso entendimento de que o currículo para nossas colaboradoras não consente a uniformização e a homogeneidade de um documento burocrático que se materializa por meio de lógica linear, fragmentada e impessoal.

5.4.3 - Escola das infâncias território de relações étnico-raciais

Nesta seção refletimos acerca da educação para as relações étnico-raciais e sua relação com as periferias e com o currículo materializado em práticas pedagógicas. O questionário com questões abertas foi o instrumento que traduziu a voz das professoras por meio do registro escrito. Esclarece-se que neste segundo momento da pesquisa, por motivos pessoais, não pudemos contar mais com a participação da professora Isabela.

Indagamos nossas colaboradoras a respeito da relação entre as infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial considerando que, a partir do referencial teórico construído, classe e raça são intersecções experimentadas pelas crianças negras que habitam parte significativa das periferias urbanas.

A diversidade étnico-racial é encontrada em todas as camadas da sociedade, e tanto nos centros quanto nas periferias. Penso que a infância é uma só, e por frequentarem os mesmos espaços educacionais, todas as crianças recebem o mesmo tratamento na infância: seja ele positivo ou negativo. (PROFESSORA VALÉRIA, informação escrita)

As infâncias da periferia são marcadas pela diversidade econômica, religiosa, étnica e racial. A relação entre as infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial ocorre em todos os espaços, mas é evidenciado com a entrada da criança na escola, que é marcada pelo contato com outras crianças e adultos que não fazem parte do ciclo familiar. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

A relação que eu acho que existe é que as infâncias da periferia são em sua maioria pertencentes à população negra e que com outras etnias vão constituindo o território com sua cultura ao mesmo tempo que são constituídas pela cultura que partilham. (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

Observamos que os relatos apresentam diferentes pontos de vistas considerando a relação entre a periferia e a diversidade étnico-racial. Valéria aponta para a questão que a diversidade étnico-racial não é uma exclusividade da periferia, algo que podemos observar quando analisamos os dados da PDAD (2018b, realizada nas 31 regiões administrativas do DF, 50,9% dos negros residem no grupo de média baixa renda, 28,4% no grupo de média alta renda, outros 13% no grupo de baixa renda e 7,7% dos negros residem no grupo de alta renda. (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Todavia no mesmo documento é possível acessar dados que exprimem que a maior população negra pertence ao grupo de baixa renda enquanto no grupo de alta renda encontra-se a menor população negra, algo associado pela professora Amanda.

Laura aponta para a presença da diversidade étnico-racial nos espaços da periferia, porém enfatiza o período em que a criança adentra a escola quando a diversidade é evidenciada pelo contato com novos adultos e crianças.

Como elucida Cavalleiro (2000) a experiência escolar amplia a socialização por meio do contato com outras crianças e adultos possibilitando outras leituras de mundo. Deste modo, a pluralidade étnica no espaço escolar constitui um tema importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico contribuindo tanto para o desenvolvimento da personalidade das crianças negras quanto para as crianças não negras.

Chama atenção no relato de Amanda e Laura, a forma como utilizam a palavra infância no plural, o que inferimos que para as professoras as infâncias são diversificadas, algo que observamos não ser compartilhado pela professora Valéria ao afirmar “*que a infância é um só*”. Embora nossa pesquisa trata-se de representações, algo subjetivo inerente à experiência de cada indivíduo, não podemos deixar de refletir, baseadas em diferentes debates e discussões acerca do caráter plural das infâncias e em nossas próprias concepções, sobre esta afirmação.

A experiência da infância atravessada e constituída em diferentes contextos histórico, cultural, social e político e em distintas relações, são vividas, pensadas, analisadas em diferentes prismas, portanto, são muitas as infâncias e ao concebê-las de forma única podemos privilegiar um existência em detrimento a outras. As crianças percebem as diferenças existentes entre elas e toda essa diversidade é bem vinda na escola das infâncias. Como aponta as DCNEI (2013), o reconhecimento da pluralidade infantil é central para assegurar uma educação comprometida com o direito das crianças.

Ainda elucubrando acerca do escrito por Valéria, no que tange a colocação “*e por frequentarem os mesmos espaços educacionais, todas as crianças recebem o mesmo tratamento na infância: seja ele positivo ou negativo*”, inferimos que esta afirmação tem relação com aquilo que ela experencia com as crianças com quem trabalha além de ser um preceito legal. Todavia, é preciso considerar que situações cotidianas, como evidenciadas no estudo de Cavalleiro (2000), revelam episódios escolares conflituosos marcados pela desigualdade relacional decorrente de pertencimento étnico.

Questionadas se seria possível um trabalho pedagógico sem reforçar os sistemas de dominação existentes, divisão de classes, discriminação e racismo, que atingem as crianças da periferia, foram colocações das professoras:

A humanidade possui um infindável conhecimento acumulado, por vários povos e muitas gerações. É preciso que a escola, como instituição, busque estes conhecimentos de forma que os estudantes tenham contato com as diversas visões de mundo. Não é sensato a substituição de uma tirania por outra. A criança precisa

contrapor um conhecimento de mundo com outros, para que possa construir suas próprias visões do mundo. Para isso, o currículo deve ser reformado e reformulado. E para que tudo isso seja possível, é necessária uma formação de qualidade para os profissionais envolvidos em todo o processo. (PROFESSORA VALÉRIA, informação escrita).

Eu acho que as questões que dominam o sistema e atingem as crianças são muito complexas, mas o papel da escola é problematizar essas questões, debater, trazer isso para a escola para uma conversa com outros professores, propor ações pedagógicas que possam ajudar as crianças a perceberem-se no mundo não de uma forma apática, ouvir o que elas têm a dizer, o que as famílias têm a dizer, assim como investir em formação docente, se a gente não provoca a reflexão, não tem mudança. Às vezes a gente acha que isso está somente nas grandes pautas, mas ações mais concretas, mais cotidianas são necessárias. Por exemplo, para que eu tenho que dizer que um lápis de determinada cor é lápis cor de pele? É isso quando a gente traz isso para o dia a dia, propondo às crianças, elas respondem, mas se não houver a experiência, não há mudança. (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

O trabalho pedagógico que não reforce essas práticas excludentes só é possível quando a intencionalidade de combater essas práticas emergem desde a formação inicial dos professores, ainda nas graduações, somado a uma formação continuada que aborde, promova e divulgue conteúdos pertinentes às questões de divisão de classes, discriminação e racismo. O trabalho pedagógico que combate posturas excludentes é possível com conhecimento, aperfeiçoamento e reflexões acerca do tema. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

A professora Valéria aponta que é preciso que a escola das infâncias ofereça às crianças diversas visões de mundo e complementa: "*Não é sensato a substituição de uma tirania por outra.*". Corroboramos Valéria ao expressar que não é sensato substituir tiranias, todavia é preciso considerar que ainda hoje há a manutenção de privilégios para um grupo e a marginalização de outros. Não se trata de revanches, mas de reeducar e ressignificar relações que por séculos foram forjadas em mentalidades racistas e discriminatórias.

Nesta perspectiva, a escola das infâncias tem papel preponderante ao conceber uma educação para as relações étnico-raciais que ao contrário do que muitos no senso comum pensam, não se restringe a população negra. Todas as crianças negras e não negras precisam se sentir reconhecidas e valorizadas e a educação para as relações étnico-raciais “impõem aprendizagem entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2013, p. 501).

Duas questões merecem destaque no registro da professora Amanda. A primeira refere-se ao apontamento sobre “*ouvir o que elas [crianças] têm a dizer, o que as famílias têm a dizer*”, uma educação cuidadosa como decorre a Educação Infantil, a escuta atenta precisam fazer parte da organização do trabalho pedagógico como forma de atender as

necessidades das crianças, assim como se efetivar em estratégia de inserção no coletivo e participação institucional. Sob a premissa de relações democráticas, a escola das infâncias deve ser espaço onde “a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada” (BELL HOOKS, 2017, p. 245).

A segunda questão posta pela docente a ser refletida, refere-se à afirmação “*Às vezes a gente acha que isso está somente nas grandes pautas, mas ações mais concretas, mais cotidianas são necessárias.*” A partir desta afirmação é possível refletir que a educação para as relações étnico-raciais deve fazer parte do cotidiano das instituições e não em momentos estanques ou pontuais. Mais que uma data comemorativa, a questão étnico-racial precisa ser entendida como uma necessidade educativa que promova “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2013, p. 504).

A questão do “*lápis cor de pele*” apontada por Amanda, refere-se a um lápis de cor rosada, de tonalidade clara, por vezes esbranquiçado, que são equivocadamente tomados por alguns professores e professoras das infâncias como um lápis designado para pintar pessoas que as crianças retratam em seus desenhos, inclusive elas mesmas. Essa é uma questão muito problemática, pois reforçar o normatização da padronização tendo a branquitude como regra, desconsiderando as pluralidade das crianças, induz as crianças a reproduzirem estereótipos e favorece a hierarquização étnica baseada na cor das pessoas, o que podem produzir estigmas negativos quanto a estética, a inteligência, a capacidade e a personalidade da população negra.

Neste sentido, as imagens que se seguem ilustram uma das possibilidades utilizadas pela professora Amanda que permitem que as crianças se percebam e se autorretratam de forma mais significativa. Faz parte do material pedagógico disponibilizado para as crianças, gizes de cera com 12 diferentes cores que representam a diversidade de tons de pele.

Imagem 03- Diferentes tons de pele



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagem 04 - Autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da professora

A imagem 03- *Diferentes tons de pele*, mostra uma criança analisando entre as possibilidades entre os gizes de cera qual a que mais se aproxima de seu tom de pele e na imagem 04 - *Autorretrato*, observamos o desenho da criança que utilizou o material em sua atividade. A caixa de giz utilizada pela professora Amanda possui 12 cores, mas no mercado já é possível ter acesso a outros materiais que ampliam os tons de cores e as possibilidades das crianças se verem.

Como apontado pela professora, é preciso refletir as questões acerca das relações étnico-raciais no cotidiano da escola e romper com a estigmatização da população negra já na primeira infância. O racismo e a discriminação que se faz presente em nossa sociedade e que se reproduz em nossas instituições limitam as oportunidades dos indivíduos que desde muito cedo são submetidos a experiências de invisibilidade e preconceito.

Nos relatos das professoras a formação docente aparece como uma das estratégias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sem reforçar os sistemas de dominação existentes que atingem as crianças das periferias. Esta também é uma questão apontada por diferentes pesquisadores que contribuíram para desenharmos o estado do conhecimento que faz parte deste estudo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) é evidenciado que professoras e professores recebam formação robusta quanto a importância da diversidade

étnico-racial para forjar novas relações étnico-raciais e, além disso, para que possam intervir e corrigir comportamentos, atitudes e vocabulários intrínsecos de discriminação.

Isso é apontado pelas docentes em outras questões do nosso instrumento de pesquisa que se remeteram a formação docente:

Agora existem conteúdos voltados a este tema na formação. O fato de ser ou não trabalhado nas escolas trata-se de uma escolha pessoal, apesar de estar no currículo. (PROFESSORA VALÉRIA, informação escrita).

A formação continuada no paradigma inovador acompanha a necessidade que o professor tem de buscar qualificação ao longo de toda a sua vida profissional. A formação continuada de um professor é essencial para a manutenção da sua atualização social e de leitura do mundo. Nesse sentido, a relação entre a formação de professores e a EREER é fruto da dinâmica mutável das necessidades da sociedade. A formação continuada de um professor também deve ser fruto da necessidade atual da sociedade. A EREER mostra-se necessária na atual dinâmica social. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

Eu acho que é muito importante porque a gente não pensa sobre isso até ser provocado. Acho que se não tem algo que te provoque a reflexão você não para para pensar, para problematizar. Eu não me lembro de ter algum problema em relação a cor da minha pele, mas os meus cabelos foram um problema por algum tempo, então quando você passa a perceber, conhecer e problematizar certas coisas você dá passos em relação ao rompimento com algo muito naturalizado. Para mim a formação tem essa função de provocar, de desconstruir certezas. (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

Somente Valéria afirmou ter tido contato com alguma disciplina ou com conteúdos voltados para a educação das relações étnico-raciais- EREER. Quanto à formação continuada, Laura relata que teve contato com conteúdos que envolvem a temática em cursos da EAPE, e atualmente, com a crescente demanda e visibilidade dos temas, participou de encontros virtuais que os abordaram. Amanda declarou ter tido poucos contatos com a temática, mas que esses se ampliaram à medida que ela se interessou pelo tema. Já Valéria tem pós-graduação *Lato Sensu* na área.

Corroboramos as professoras quanto a necessidade da formação no que concerne ao conhecimento acerca das temáticas constituídas pela população negra, reconhecimento e valorização da cultura e da história africana, conhecimento da legislação que ampara a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira. É preciso conhecer os documentos que balizam a educação para as relações étnico-raciais, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 entre outros. Tais

orientadores e mandatórios oferecem subsídios para a organização das jornadas de experiências e para pensar práticas pedagógicas voltadas para a igualdade racial na Educação Infantil.

Neste contexto de necessidade formativa docente, as imagens que seguem tratam de um momento formativo ministrado pela professora Valéria junto aos seus colegas de trabalho em uma coordenação coletiva na escola que atua.

Imagem 05 - Formação de Professoras e Professores



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagem 06 - Oficina Pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal da professora

A imagem 5 - *Formação de Professoras e Professores*, retrata uma fala da professora que abordava manifestações artísticas e expressões populares retratadas por pinturas em tecidos *Kente*. Esse tecido é um artefato tradicional dos povos *Ashanti* que formaram um dos maiores impérios residentes no continente africano. A imagem 6 - *Oficina Pedagógica*, trata de uma atividade realizada na escola com as professoras do turno vespertino durante a coordenação pedagógica. Foram ainda ministrados por Valéria, duas oficinas sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2018 e 2019), e uma palestra sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil (2020). A complexidade da profissão docente traz a necessidade permanente de formação e a jornada ampliada da SEEDF possibilita a formação continuada dos professores e das professoras no horário de serviço.

Questionamos as professoras sobre o desenvolvimento de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais com as crianças e as motivações para a realização ou não deste trabalho. A professora Valéria escreveu:

Costumo trabalhar com História e Cultura Africana, Afro-brasileira, Indígena em sala de aula, tanto na literatura quanto em Artes. O trabalho com a Educação Infantil demanda uma adaptação das linguagens, o que venho tentando fazer ao longo dos anos é aprimorar este método. Como o trabalho de História na Educação Infantil está mais voltado para a compreensão de si e dos mais próximos (família, por exemplo), busco apresentar as matrizes de formação do povo brasileiro de forma positiva. E a minha maior motivação é esta: que desde cedo, as crianças tenham contato com outras formas de compreender o mundo, e compreendam que a humanidade é formada por incontáveis povos, cada um com contribuições inestimáveis. (PROFESSORA VALÉRIA, informação escrita).

Inferimos a partir do registro de Valéria, que a Lei 10.639/2003 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas é contemplada em sua sala de referência aproximando as crianças dessas referências sem desconsiderar as singularidades das crianças que atende. A especificidade do trabalho na primeira infância, que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, se faz de forma planejada e intencional, portanto é importante que o professor e a professora, organizadores dos espaços de aprendizagens, oportunizem acesso aos diferentes conhecimentos, ampliando as experiências de todas as crianças.

Oportuno ressaltar a motivação da professora que busca apresentar um referencial positivo dos povos que formaram a população brasileira para que as crianças *“desde cedo tenham contato com outras formas de compreender o mundo, e compreendam que a humanidade é formada por incontáveis povos, cada um com contribuições”*. O compromisso docente com as crianças tem papel fundamental para afirmar, incluir, incorporar no ato educativo outros sujeitos e outras pedagogias como apontado por Arroyo (2014), por meio de práticas pedagógicas que possibilitem a vivência democrática, pluralista e multiétnica.

Em relação à mesma questão a professora Laura registrou:

No ano letivo de 2017, em uma turma de educação infantil, recebi uma criança angolana, o que motivou uma nova pesquisa sobre seu país de origem, suas crenças e seus costumes. O estudo envolveu toda turma, proporcionou uma adaptação tranquila à nova criança e mais conhecimento para todos. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

Inferimos que o acolhimento e a inserção observados na situação descrita contribuíram para o processo de desenvolvimento da criança recém-chegada possibilitando sua capacidade em constituir-se parte de um novo contexto assim como ampliou as experiências das outras crianças a partir de novos referenciais.

Observamos que a motivação da realização desta ação surgiu da necessidade de atendimento a criança que chegou e concomitantemente atingiu as outras crianças a partir de uma organização pedagógica que possibilitou a articulação entre os saberes infantis, interesses e necessidades com o patrimônio histórico, materializando, a partir dessa ação, o construção de um currículo relacional.

Para a professora Amanda a motivação para o trabalho educativo voltado para as relações étnico-raciais esteve a princípio ligada às datas comemorativas como coloca:

Sim, já desenvolvi e desenvolvo, mas em uma perspectiva mais concreta e não superficial como foi no começo. Mas no começo eu acho que era algo mais ligado a datas comemorativas, estava no calendário da escola e a gente trabalhava durante o mês de novembro, claro que no começo da minha carreira eu tinha os estereótipos. Abril “descobrimento do Brasil”, a abolição da escravidão em maio. Mas chegou um ponto que isso não cabia. No meu caso não foi por conta da educação para as relações étnico-raciais, foi porque eu comecei a questionar um currículo baseado em datas comemorativas, mas depois estudando, participando com algumas colegas de discussões eu comecei a tomar consciência de outras coisas. Eu lembro de ter usado várias vezes o livro menina bonita do laço de fita em minhas aulas, buscava a representatividade, mas nunca tinha parado para pensar outras questões que quando eu tive a oportunidade de ouvir um debate em uma coordenação coletiva, eu fiquei horrorizada e pensando como nunca tinha parado para pensar nisso. A minha motivação foi essa o estudo e as problematizações que colegas que trabalhavam a educação para as relações étnico-raciais no dia a dia, a partir daí eu comecei a pensar fora da caixinha. (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

Mais uma vez a relação entre a educação para as relações étnico-raciais e a formação docente é evidenciada. Corroboramos a professora acerca da formação docente como uma estratégia para práticas educativas multiétnica, antirracista e não discriminatórias e compreensão de um currículo que supere o etnocentrismo europeu e atenda às singularidades e as pluralidades das crianças tanto na formação inicial e como na formação continuada.

Como observamos no registro da professora Amanda, a formação continuada contribuiu para a inclusão dos temas étnico-raciais de uma forma mais ampla e problematizadora. Foi evidenciada a importância das trocas entre os pares, os espaços encontros docentes e de coordenações coletivas como novos motivadores para trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e para novas elucubrações acerca da questão racial.

Em nossa concepção, é preciso mais do que garantir a formação continuada, uma vez que entre o período em que professores e professoras se formam e o momento em que tomam consciência sobre questão racial ou não, muitas crianças podem ter sofrido com

preconceitos, discriminações e racismo sem ao menos os docentes se atentarem ou interferem nessas situações. Para tanto, defendemos que o estudo de questões raciais deveriam se tornar obrigatórios nos cursos de Pedagogia, como uma política afirmativa, para que assim pudéssemos formar professoras e professores mais atentos e sensíveis às questões raciais.

Neste sentido o registro da professora Laura acerca dos desafios encontrados no cotidiano escolar, ilustra e robustece a nosso entendimento no que tange a necessidade de formação docente no campo da educação para as relações étnico-raciais desde a formação inicial:

O maior desafio que encontro é: como agir ou abordar determinados temas e demandas surgidas das situações do cotidiano na escola que envolva a EREER. Tenho receio de não usar um vocabulário adequado, as nomenclaturas corretas, receio em adotar posturas que possam reforçar um comportamento inadequado nas crianças a respeito de racismo, exclusões, etc. A falta de preparo para desenvolver ações pedagógicas voltadas para a EREER está ligada a formação continuada não satisfatória ao longo da carreira. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

Para Cavalleiro (2000) a ausência de debates sociais e raciais nas intuições educativas condiciona uma percepção restritiva sobre racismo, preconceito e discriminação e impede que a criança constitua uma visão crítica sobre esses problemas. É preciso ampliar o conhecimento e os debates sobre as relações étnicas nas escolas para não comprometer o “desenvolvimento da personalidade de crianças [...] negras, bem como estar contribuindo para a formação de crianças [...] brancas com um sentimento de superioridade” (p. 32-33).

Neste sentido, o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais deve tornar-se motivo para a organização pedagógica de toda a escola das infâncias. A não percepção do racismo já na Educação Infantil, a falta de aprofundamento nas questões raciais, o “ritual pedagógico do silêncio” (CAVALLEIRO, 2000, p.32), o modo como professoras, professoras e outros profissionais concebem as relações dificultam o trabalho educativo com as temáticas raciais.

Nos relatos acerca das dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, a efetivação de um trabalho coletivo é apontada por Valéria e por Amanda como uma problemática a ser resolvida.

O maior desafio é no trabalho coletivo. Muitas vezes, tendo que convencer as colegas de que o currículo é um todo que deve ser trabalhado em todas as suas dimensões. E que, na verdade, está tudo lá. Mas infelizmente, alguns conteúdos são ignorados em detrimento de outros que se julgam “mais importantes”. (PROFESSORA Valéria, informação escrita).

Para mim é meus colegas acharem que as crianças não percebem as diferenças entre elas, que não existe racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Eu digo claro que as crianças percebem diferenças entre elas e sim as diferenças e não é um problema ser diferentes, o problema é quando essa diferença traz junto estigmas e preconceito. Vários colegas acham que isso não existe, é coisa da nossa cabeça. Sempre tem alguém para dizer que isso não é coisa de crianças ou para que falar sobre isso com crianças tão pequenas. Assim sigo trabalhando só ou com poucas colegas, não dá para trabalhar pedagogicamente com o que não existe e assim elas se mantêm longe das questões raciais. (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

O trabalho com a educação para as relações étnico-raciais é um trabalho complexo, uma vez que ainda persiste no imaginário social e por meio do racismo estrutural estereótipos e estigmas sociais que privilegiam a brancura e valoriza a cultura, os saberes e conhecimentos europeus em projetos, currículos e práticas pedagógicas, instituindo-os como legítimos e ignorando outros coletivos humanos, seus saberes, ensinamentos e suas culturas.

Como afirma Arroyo (2014), "ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas das histórias das ideias e das práticas pedagógicas" (p. 30). A visão crítica de ideologias que desumanizam e desprezam o multiculturalismo pautada no mito da democracia racial ainda não se estenderam a todos os profissionais das escolas como podemos inferir a partir das falas de nossas colaboradoras.

Neste contexto de ausência de um trabalho conjunto, por vezes as professoras sentem-se sozinhas ou não apoiadas pelo coletivo da escola, como relatam:

Muitas vezes não me senti apoiada. Mas com a experiência e estudos, as discussões sobre o tema tomaram outras dimensões. Hoje o trabalho relacionado ao tema flui com mais facilidade. (PROFESSORA VALÉRIA, informação escrita).

Durante o período que fiquei em sala de aula, não percebi uma equipe preparada para abordar esses temas de forma sistematizada e coletiva, percebi também que essas ações eram realizadas em datas específicas. (PROFESSORA LAURA, informação escrita).

Por parte da escola e depende do tema abordado. Se envolve na EREER religião, pode esquecer, chance zero de apoio, infelizmente, como disse não que existe uma regra pode ter escolas que consigam fazer um trabalho coletivo em relação às questões ligadas à religiosidade, eu não tenho esta experiência e não é que eu fosse levar uma imagem de exu para as crianças verem, eu ia ser escoraçada na escola. Eu estou falando de tratamento igual para as religiões, de debater sobre respeito, sobre direito na sala dos professores com adultos que trabalham com crianças em formação. (PROFESSORA AMANDA, informação escrita).

Chamamos a atenção para o relato de Amanda ao enriquecer nossa reflexão trazendo questões de ordem religiosa: “(...) *depende do tema abordado. Se envolve na EREER religião, pode esquecer, chance zero de apoio, infelizmente*”.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018a) exprime que as instituições de Educação Infantil devem superar conceitos e práticas excludentes e discriminatórios devendo acolher e valorizar a diversidade infantil sem perder de vista a laicidade. Mesmo as escolas das infâncias não sendo espaços religiosos, há uma tradição histórica que, ainda hoje, influencia o fazer pedagógico em atividades que acabam privilegiando e sobrevaloriza a tradição cristã como moralmente superior e a legitimam em detrimento de outros credos.

A intolerância religiosa, o racismo e o desrespeito com as crianças de religiões de matrizes africanas tendem a impactá-las e podem incidir em relações que estabelecem com o ambiente escolar. A religião faz parte de um contexto subjetivo que implica emoções, afetos, crenças e valores que compõem a identidade pessoal do indivíduo. Mesmo que haja um caráter social e cultural, a questão religiosa não é uma decisão da escola, que precisa romper com práticas pedagógicas universalistas e discriminatórias quanto a outras concepções e leituras de mundo.

Do exposto, a tessitura das informações produzidas nos levam a compreender que as ações das professoras participantes desta investigação, diante do entrelaçamento entre as infâncias das periferias e a diversidade étnico-racial, são materializadas por meio da intencionalidade pedagógica docente reveladora de um currículo relacional. As ações pedagógicas que materializam o currículo comunicam-se com as suas próprias vivências pessoais e sociais no exercício da função docente e por meio das relações estabelecidas com o seu próprio território, periferias urbanas do Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou compreender representações de professoras da Educação Infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e da diversidade étnico-racial na materialização do currículo.

A relevância deste estudo se justifica pela importância do currículo para as políticas educativas, em que este documento é “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2013, p. 13) e ainda por ser a Educação Infantil uma etapa que possui especificidades que a diferenciam das outras etapas do ensino, considerando a complexidade do processo educativo de bebês e crianças, a indissociabilidade do educar e cuidar e próprio arranjo curricular que organiza-se por Campos de experiências e não conteúdos e disciplinas.

Tendo como referência os teóricos e pesquisadores que embasaram nosso estudo, raça e classe são importantes categorias sociais na territorialidade que buscamos evidenciar, a periferia urbana, ou melhor nos referindo, as periferias urbanas. A construção de nosso texto e a conjectura de nossas ideias nos permitem defender a pluralidade e a singularidade dos territórios e das pessoas que os constituem e são constituídas por eles.

Articulando as bases teóricas e as informações construídas para a investigação, consideramos o multiterritorialismo e a pluralidade étnica como aspectos relevantes para o ato educativo nas escolas das infâncias, tendo em vista ações pedagógicas mais concretas e articuladas com as identidades e as subjetividades infantis. Com base nas expressões de professoras da rede pública de ensino, que atuam em periferias urbanas do Distrito Federal, em turmas de Educação Infantil, pré-escola com crianças de 4 e 5 anos, pudemos inferir que a representação da periferia para nossas colaboradoras está vinculada ao conceito social de um território que sofre com as desigualdades, mas não se limita a elas.

Nas ações das professoras, inferimos que o currículo se materializa nas relações estabelecidas entre as professoras, as crianças, suas famílias e o território proporcionando uma aprendizagem mais significativa, considerando que a concepção de aprendizagem para as nossas colaboradoras se realiza em processos não estáticos e não universalistas, mas em reelaborações produzidas em experiências cotidianas.

Os registros apresentados e as inferências produzidas nos permite conjecturar que as professoras compreendem que não há uma única maneira de ser e estar no mundo e a diversidade de formas de existir contemplam as relações étnico-raciais em suas ações

pedagógicas, configurando-se uma forma de descolonizar o currículo. No ato educativo o valor da territorialidade e o acolhimento de expressões comunitárias constituem as práticas pedagógicas materializando um currículo relacional construído no cotidiano com as crianças.

As questões que nos levaram a realização deste trabalho contribuíram para suscitar novas questões que poderão motivar novas pesquisas, incluindo novos atores como as crianças e uma investigação contemplando o olhar e a voz infantil acerca do seu território.

Novos estudos também poderão ser produzidos balizados por outras questões, como o multiculturalismo se configura como elemento para materialização do currículo na Educação Infantil; o papel de professoras e professores, de suas concepções, crenças e subjetividades na construção das identidades das crianças; as relações entre as crianças e as infâncias a partir de uma perspectiva interseccional.

É importante vislumbramos investigações pedagógicas que contribuam para a educação pública, laica e de qualidade e sobre trabalho pedagógico que rompa com sistemas de dominação existentes, divisão de classes, discriminação e racismo que atingem as crianças. E de forma mais intensa e violenta as crianças das classes trabalhadoras e negras,

O percurso investigativo deste trabalho também nos permitiu refletir sobre a necessidade de ampliar as políticas de reparação e de afirmação. A nossa hipótese recai sobre a obrigatoriedade da disciplina Educação Para as Relações Étnico-raciais como uma das ações afirmativas a serem adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades tendo professores e os professores como garantidores de direitos das crianças.

A formação sólida e ampla é fundamental para que professores e professoras trabalhem com as questões étnico-raciais que emergem no cotidiano criando estratégias educativas para reeducá-las, como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), como também pode se configurar em uma possibilidade para que o docente ou a docente se torne agente formador em seu espaço de atuação profissional compartilhando e suscitando em seus pares a necessidade do trabalho para as relações étnico-raciais em numa perspectiva de formação continuada.

Compreendemos que a garantia do direito à educação perpassa pela elaboração e execução de políticas públicas com o objetivo de promover atendimento educacional de qualidade, todavia não podemos desconsiderar a questão racial, que é um componente importante no processo da constituição de identidade das crianças e dos adolescentes.

Já é tardia a necessidade de desaprender questões postas e naturalizadas em nossa sociedade e de ressignificar as relações, investir e fortalecer as práticas educativas que podem, por exemplo, estar relacionadas a uma possível diminuição de práticas conflituosas de crianças e adolescentes com a Lei.

Acreditamos que o trabalho efetivado nas escolas das infâncias, que abrange as crianças e as suas famílias/ responsáveis legais, reverbera na continuidade do processo educativo de crianças e adolescentes, assim como pode incidir no contexto da sociedade desmistificando questões arraigadas historicamente.

A superação do racismo e da discriminação racial não pode está apenas subordinada aos documentos legais, mesmo reconhecendo o ganho que esses representam. Corroborando Gomes (2017), o Estado brasileiro precisa aprimorar suas políticas públicas de combate à pobreza e concomitantemente implementar políticas que contemplem as especificidades das desigualdades raciais, políticas universalizantes não contemplam a intersecção entre classe e raça da maneira que a população negra necessita.

Por fim, defendemos que é competência também da escola das infâncias discutir, construir conhecimento crítico sobre temáticas que fazem parte do complexo processo de formação humana. Bem como, acreditamos que não seja compatível com a função que a escola exerce, seja em qualquer etapa da educação, no desenvolver um trabalho pedagógico efetivo, saudável e afetivo, que contribua com a formação do humano, a desconsideração, o menosprezo ou a negação da criança e da sua pertença.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AUGUSTO, Aline de Assis. **Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (1998). A pesquisa em Psicologia - análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa** (pp. 135-157). Ribeirão Preto: Legis Summa. Disponível em: <https://itgt.com.br/wpcontent/uploads/2018/02/Texto-1-Biasoli-Alves_A-pesquisa-psicol%C3%B3gica-An%C3%A1lise-dem%C3%A9todos-e-estrat%C3%A9gias-na-constru%C3%A7%C3%A3o-de-um-conhecimento-que-se-pretendecient%C3%ADfico.pdf> Acesso em 25 jan. 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19. 2002. p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08 jan. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 jan. de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 28**, de 14 de setembro de 1990. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo Brasileiro, em 26 de janeiro de 1990. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/535984>> Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 05 Jan. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/resolucao-ceb-n-1-de-7-de-abril-de-1999)> Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em: <[Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/parecer-cne-ceb-n-22-1998)> Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em: <[MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(seduc.ro.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/ministerio-da-educacao)> Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 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". Disponível em: Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <[Étnico-Racial - Resolução CNE/CP nº 01 de 2004 - 9 anos \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/resolucao-cne-cp-n-01-de-2004-9-anos)> Acesso em 01 mar. 2022.

BRASIL, **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em 28 Set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em : 28 Set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 28 Set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-dir-ettrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. Casa Civil, Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em : <[L13005 \(planalto.gov.br\)](http://L13005(planalto.gov.br))> Acesso em: 05 de jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**, aprovado em 5 de junho de 2012. Ementa. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em 08 mar. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2019. Disponível em: <[pnadc 201904 trimestre novos indicadores.pdf \(ibge.gov.br\)](http://pnadc201904.trimestre.novos.indicadores.pdf(ibge.gov.br))> Acesso em 13 fev. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edlweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: Educação Infantil: Pra que te quero? Carmem Maria Craidy, Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Org. - Porto Alegre: Artmed, 2012.

CAMPOS, Rayra Chrystina Veiga. **O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís - MA**. 2018. 241f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

CAMÕES, Maria Clara Santiago; OLIVEIRA; Cristiane Gomes de. **"As Propostas banais da escola": Perspectivas universalistas de Políticas Curriculares e seus atravessamentos nos caminhos da docência e da infância**. Linguagens, Educação e Sociedade. n. 43, set./dez, p. 148- 169. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9649>>. Acesso em 22 jan. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DEL PRIORE. M. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf>> Acesso em: set. 2021.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore (Org.). 5ed - São Paulo: Contexto, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: < [pde site versao completa.pdf \(educacao.df.gov.br\)](http://pde.site.versao.completa.pdf(educacao.df.gov.br))> Acesso em 15 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018a

DISTRITO FEDERAL, **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal- CODEPLAN. 2018b. Disponível em: <[PDAD 2018 – CODEPLANhttp://codeplan.df.gov.br/home/](http://codeplan.df.gov.br/home/)> Acesso em 19 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório anual de monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação- período 2015-2018**. Disponível em: <[Relatório-de-Monitoramento-PDE-2018.pdf \(educacao.df.gov.br\)](http://educacao.df.gov.br/Relatorio-de-Monitoramento-PDE-2018.pdf)> Acesso em 12 fav. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Relação percentual de docentes com formação nível médio, licenciatura, especialização, mestrado e doutorado, 2019-2020**. EDUCACENSO 2020; Rede pública estadual vinculada à SEEDF. Disponível em: <[Relação percentual de docentes com formação nível médio, licenciatura, especialização, mestrado e doutorado.20192020_Professores_Formacao_Rede_Percentual.xlsx \(educacao.df.gov.br\)](http://educacao.df.gov.br/Relacao_percentual_de_docentes_com_formacao_nivel_medio_licenciatura_especializacao_mestrado_e_doutorado.20192020_Professores_Formacao_Rede_Percentual.xlsx)> Acesso em 12 jan, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.520**, de 14 de março de **2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá providências. Disponível em: <[Decreto 40520 de 14/03/2020 \(sinj.df.gov.br\)](http://sinj.df.gov.br/Decreto_40520_de_14/03/2020)> Acesso em: 12 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.539**, de 19 de março de **2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá providências. Disponível em: <[Decreto 40520 de 14/03/2020 \(sinj.df.gov.br\)](http://sinj.df.gov.br/Decreto_40520_de_14/03/2020)> Acesso em: 12 fev. 2022

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 129**, de 29 de maio de 2020. Institui o Programa Escola em Casa DF. Disponível em: <[portaria_129_maio_2020.pdf \(educacao.df.gov.br\)](http://educacao.df.gov.br/portaria_129_maio_2020.pdf)> Acesso em 12 fev. 2022.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore (Org.). 5ed - São Paulo: Contexto, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GOMES, Andreia dos Santos. **Literatura Infantil: Veículo de desenvolvimento da linguagem e dos processos de socialização**; 2004; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Pedagogia) - Faculdades JK.

GOMES Andreia dos Santos. **O projeto político pedagógico: indicador de qualidade para um compromisso compartilhado na Educação Infantil**. 2011. Monografia (Especialização) - Universidade de Brasília.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática libertadora**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Políticas de Currículo para a Educação Infantil**. In: FARIAS, Rhaisa N. Pael; MIRANDA, Simão de; VIEIRA, Débora C. S. da C. (org.). Educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro e João, 2020.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico- raciais na escola de educação infantil da UFRJ**. 2017. 159 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Educação Infantil**. Disponível em:<[O Observatório \(observatoriodopne.org.br\)](http://observatoriodopne.org.br)> Acesso em: 24 fev. 2022.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017 Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-164022/>> Acesso em: 08 jan. 2022.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança**, 1924. Disponível em:<<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-protecao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#I>> Acesso em: 20 jan. 2022.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em:<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso 21 Abr. 2021.

ONU-Organização das Nações Unidas.. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 12 Abr.2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: Acesso em: 13 mai. 2021.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes**. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Igo Gabriel Santos. BENELLI, Sílvio José. Jovens negros em conflito com a lei e o racismo de Estado. **RIDH**. Bauru, v. 5, n. 1, p. 245-262, jan./jun., 2017.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar criança: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil**. Irene Rizzini, Francisco Pilotti, (Orgs.). __ 3ed. __ São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Ivair A. A. Cap.1 Racismo Institucional: criminalidade e racismo institucional. In: **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Edições Câmara, 2015, p. 23-52.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:<<http://www.btdt.uerj.br/handle/1/10277>> Acesso em: 08 jan. 2022.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Dos vestígios coloniais à descolonização da Educação Infantil**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 25, n. 1, p. 311-325, jan./abr. 2021.Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14841/10388>>. Acesso em 22 mai. 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2021.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. **As representações sociais de professores da educação infantil do distrito federal acerca das rotinas pedagógicas.** 2015. Monografia (Especialização) - Universidade de Brasília.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. **Representações Sociais configuradas na Subjetividade Social e suas expressões no trabalho pedagógico;** 2019; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Programa de Pós graduação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de especialização de Andreia dos Santos Gomes Vieira, que tem como finalidade de Compreender a produção de sentidos de professoras da Educação Infantil acerca da territorialidade das crianças e as suas expressões nas práticas pedagógicas que materializam o currículo.

Declaro ainda que autorizo a utilização das informações por mim prestadas somente para fins de estudo acadêmico, desde que os participantes e a instituição não sejam identificados e as informações não sejam utilizadas em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição.

Brasília, _____ de _____ de 2022

Assinatura

APÊNDICE B - DADOS DAS PROFISSIONAIS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Programa de Pós graduação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

Prezada professora,

Este instrumento de pesquisa tem o intuito de contribuir para a reflexão acerca das do currículo de Educação Infantil e sua materialidade nas práticas pedagógicas organizadas no atendimento educacional de crianças de periferias urbanas do Distrito Federal. Nesse sentido, as questões abaixo foram estruturadas como propósitos conhecer seu percurso profissional e produzir informações pertinentes ao nosso estudo.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

PARTE I - DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Autodeclaração racial: _____
4. RA de residência: _____

PARTE I - DADOS PROFISSIONAIS

5. Cargo/ Função na SEEDF: _____
6. Tempo no Cargo/ Função Atual: _____
7. Tempo de trabalho na SEEDF: _____
8. Tempo de trabalho na Educação Infantil: _____
9. Unidade escolar de atuação: _____
10. CRE de atuação: _____
11. Grupo etário de atendimento docente: _____
12. Regime trabalhista: () Concursada () Contratação Temporária

PARTE III - TRAJETÓRIA ACADÊMICA:

13. Graduação:

14. Pós- Graduação Lato Sensu (Especialização):

15. Pós- Graduação Stricto Sensu (Mestrado e/Doutorado):

PARTE IV - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

16. Cursos e/ou encontros formativos ministrados, palestras e outros participação em eventos formativos:

17. Pesquisas publicada, produções técnicas- pedagógicas:

18. Outros espaços educativos de atuação:

19. Outras informações que julgar pertinente declarar:

Obrigada!

APÊNDICE C - TEMPESTADE DE IDEIAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Programa de Pós graduação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

Prezada professora

Este instrumento de pesquisa tem o intuito de contribuir para a reflexão acerca das do currículo de Educação Infantil e sua materialidade nas práticas pedagógicas organizadas no atendimento educacional de crianças de periferias urbanas do Distrito Federal.

Nesse sentido, as questões abaixo foram estruturadas como propósitos conhecer seu percurso profissional e produzir informações pertinentes ao nosso estudo.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

INSTRUMENTO 1 - TEMPESTADE DE IDEIAS

1. Elenque seis palavras que representam, em sua opinião, as periferias urbanas:

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____

2. Das seis palavras listadas, selecione três das quais você considera mais importante:

- a. _____
- b. _____
- c. _____

3. Justifique a escolha da primeira palavra mais importante dentre as três selecionadas.

Obrigada!

APÊNDICE D - ESCOLHA DE IMAGEM



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Programa de Pós graduação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

Prezada professora,

Este instrumento de pesquisa tem o intuito de contribuir para a reflexão acerca das do currículo de Educação Infantil e sua materialidade nas práticas pedagógicas organizadas no atendimento educacional de crianças de periferias urbanas do Distrito Federal.

Nesse sentido, as questões abaixo foram estruturadas como propósitos conhecer seu percurso profissional e produzir informações pertinentes ao nosso estudo.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Registre com uma imagem o seu entendimento sobre o Currículo na Educação Infantil e teça um breve comentário acerca da escolha da imagem.

Obrigada!

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Programa de Pós-graduação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade

Prezada professora

Este instrumento de pesquisa tem o intuito de contribuir para a reflexão acerca das do currículo de Educação Infantil e sua materialidade nas práticas pedagógicas organizadas no atendimento educacional de crianças de periferias urbanas do Distrito Federal.

Nesse sentido, as questões abaixo foram estruturadas como propósitos conhecer seu percurso profissional e produzir informações pertinentes ao nosso estudo.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Questionário

- Em sua opinião qual a relação entre as infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial?
- Como você percebe a territorialidade e a questão racial na constituição das identidades pessoal e social das crianças?
- Como seria possível um trabalho pedagógico sem reforçar os sistemas de dominação existentes, divisão de classes, discriminação e racismo, que atingem as crianças da periferia?
- Você já desenvolveu ações de educação para as relações étnico-raciais - EREER com as crianças? Descreva suas motivações para realização. Caso não tenha realizado, descreva os motivos.
- Qual a importância da representatividade para as crianças da Educação Infantil? Como ela é evidenciada em suas práticas pedagógicas.
- Que desafios você encontra para o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas para a EREER? De que tipo? como se revelam?

- Na sua jornada de experiências, você considera que a temática das relações da ERER se revela em suas práticas educativas? Em que tipo de ações.
- Você percebe o envolvimento das famílias/ responsáveis legais com a questão da ERER?
- Você se sente apoiada pelo coletivo da escola para o desenvolvimento de atividades relacionadas a ERER?
- Você considera que a UE que você atua desenvolve atividades que envolvem a ERER? Caso desenvolva, as ações estão ligadas ao cotidiano ou são pontuais?
- Em sua formação inicial você cursou alguma disciplina ou teve algum contato com conteúdos voltados para a educação das relações étnico-raciais- ERER?
- Em sua formação continuada você teve algum contato ou curso com conteúdos voltados para a educação das relações étnico-raciais- ERER?
- Em sua opinião, qual a relação entre a formação de professores e a ERER?
- Você considera que ERER é uma preocupação na Educação Infantil? Comente.
- As experiências e ou saberes da comunidade são reconhecidos e valorizados nas atividades pedagógicas de sua escola?
- Qual a relação entre você e a comunidade, território, de atuação?
- Como as experiências e os saberes da comunidade se materializam em sua prática pedagógica? Descreva de que forma.

Obrigada!