

# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA DA COSTA BRITTO PEREIRA LIMA<sup>1</sup>  
THABYTA LOPES REGO<sup>2</sup>

---

## Resumo

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender e analisar as repercussões da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em ações pedagógicas desenvolvidas e registradas em instituições de educação infantil numa rede municipal de educação. Desta forma, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Apresentou-se o percurso histórico e legal da educação infantil e das relações étnico-raciais para analisar sistematizações de projetos institucionais, projetos de trabalho e relatórios mensais das instituições participantes da pesquisa. Os dados analisados mostraram que as instituições têm realizado progressos na promoção da educação das relações étnico-raciais, porém, sinalizam a necessidade de formação para que os profissionais possam qualificar ainda mais as ações pedagógicas realizadas.

**Palavras-chave:** Educação. Relações étnico-raciais. Educação infantil.

## *EDUCATION OF ETHNIC RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

### Abstract

This work was developed with the purpose to understand and analyze the repercussions of the implementation of the laws 10.639/03 and 11.645/08

- 
- 1 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e professora Programa de Pós-Graduação em Educação (UFG).
  - 2 Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

in developed and registered pedagogic activities in institutions of Early Childhood Education institutions on a Municipal Education Network. This is a bibliographic and documentary qualitative research. It refers to the historical and legal course of early childhood education and ethnic-racial relations to analyze systematization of institutional projects, work projects and monthly reports of the institutions that are participating in the research. The data have showed that institutions have made a significant progress on developing the education on ethnic-racial relations, however, they also points out the need of teacher's education that could qualify even more their teaching practice.

**Keywords:** Education. Ethnic racial relations. Early Childhood Education.

## *EDUCACIÓN DE RELACIONES ÉTNICAS RACIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL*

### **Resumen**

Este trabajo se desarrolló con el fin de comprender y analizar el impacto de la aplicación de las leyes 10.639/03 y 11.645/08 en las actividades educativas desarrolladas y se registra en las instituciones de educación de la primera infancia en una Red de Educación Municipal. Por lo tanto, no hubo investigación cualitativa de tipo bibliográfico y documental, en relación al curso histórico y jurídico de la educación de la primera infancia y las relaciones étnicas raciales para analizar sistematización de proyectos institucionales, proyectos de trabajo e informes mensuales de las instituciones que participan en la investigación. Los datos analizados mostraron que las instituciones han hecho progresos en la promoción de la educación de las relaciones étnicas raciales, sin embargo, indicar la necesidad de formación para que los profesionales pueden beneficiarse aún más las acciones pedagógicas tomadas.

**Palabras clave:** Educación. Las relaciones étnicas raciales. Educación Infantil.

---

### **1 Para início de conversa...**

Neste estudo, abordamos a educação das relações étnico-raciais na educação infantil como uma das ações em prol da justiça social, da valorização da diversidade e da garantia dos direitos humanos. Para isso, apresentamos o percurso histórico das políticas públicas de educação que contribuíram para

legitimar a abordagem acerca do respeito à diversidade étnica e o estudo das relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação básica. A partir desse contexto, analisamos sistematizações de projetos político-pedagógicos (PPP) e relatórios mensais de instituições de educação infantil de uma rede municipal de educação que registraram práticas pedagógicas para a promoção da educação das relações étnico-raciais entre 2008 e 2015.

Por meio desta pesquisa, buscamos analisar as repercussões dos documentos legais ao longo de doze anos desde a aprovação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), onze anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e sete anos da aprovação da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008),<sup>3</sup> última alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Diante dessa regulamentação, professores e instituições de educação têm sido envolvidos no movimento de propor ações pedagógicas que abordem a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Contudo, durante a experiência de uma das autoras deste artigo como professora de educação infantil da rede pesquisada e, posteriormente, como integrante apoio técnico-pedagógico de uma das cinco unidades regionais de educação da mesma, tomamos ciência, em 2014, de poucas ações pedagógicas desenvolvidas na unidade trabalhada com o objetivo de implementação das referidas leis, fato que carecia de pesquisa e reflexões.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa com análise bibliográfica e documental. A partir dela, estudamos o panorama histórico da implementação de leis e normatizações nacionais sobre o que deve ser oportunizado às crianças da educação infantil no que refere à temática em questão. Em seguida, escolhemos três documentos que possibilitassem a análise de sistematizações das práticas pedagógicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais: 1) as propostas político-pedagógicas das instituições; 2) os projetos de trabalho; 3) os relatórios mensais das situações de aprendizagem e desenvolvimento do agrupamento/turma de crianças. Os materiais analisados foram indicados por uma das coordenadorias regionais de educação da rede municipal de educação pesquisada.

Seis Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede aceitaram participar da pesquisa. Eles foram denominados, neste trabalho, CMEI 1, CMEI

---

3 O recorte histórico escolhido considera o espaço de tempo entre a última alteração da LDB e o ano de realização desta pesquisa (2015).

2, CMEI 3, CMEI 4, CMEI 5 e CMEI 6 para que suas identidades fossem preservadas.

Os documentos que foram disponibilizados pelas instituições para a realização desta pesquisa foram: CMEI 1 – portfólio de 2013 e PPP de 2015; CMEI 2 – 15 relatórios mensais do ano de 2013 e quatro relatórios mensais de 2014; CMEI 3 – quatro relatórios mensais do ano de 2015; CMEI 4 – 28 relatórios mensais do ano de 2013; CMEI 5 – três relatórios mensais do ano de 2014; CMEI 6 – O PPP dos anos de 2013 e 2014.

O artigo está estruturado de forma a apresentar a base conceitual e legal da educação das relações étnico-raciais, seguida da visão de educação infantil e trabalho pedagógico para essa etapa da educação básica. Por fim, são apresentados os resultados da pesquisa realizada.

## **2 Educação e relações étnico-raciais: necessidades, conceitos e responsabilidades**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 5) destacam que: “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são indígena, a africana, a asiática”.

Alberto (1998) destaca a tensão entre intolerâncias étnico-raciais e culturais e o processo democrático no país. O autor afirma que a violência étnico-racial se revela no acesso da população negra à justiça e conclui que a democracia está necessariamente relacionada ao acesso aos direitos humanos. Carneiro (2000), em suas considerações, corrobora com Alberto (1998) ao analisar o poder judiciário no Brasil, pois afirma que a dimensão humana da maioria da população negra não é reconhecida e associa a impunidade dos crimes de direitos humanos a este fator, dentre outros. O autor considera que as questões referentes à raça, à classe e ao gênero devem ser tratadas como estruturais das desigualdades na sociedade brasileira. Assim, compreendemos que os estudos e as discussões acerca da valorização da diversidade étnica configuram-se como instrumentos de luta pela justiça social.

De acordo com Silva, Ferreira e Silva (2013), as relações sociais estabelecidas estão pautadas no que os autores denominam como “colonialidade do poder”

e “colonialidade do ser”. Para eles, trata-se de relações hierárquicas de sobreposição da etnia branca em detrimento à indígena e negra que são perpetuadas desde o colonialismo. Esse processo de dominação é legitimado de tal forma que o subalternizado acredita ser inferior, não questionando suas próprias condições de vida. Assim sendo, o “silenciamento territorial, étnico, político e epistemológico” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 254) permanece, pois as contribuições indígenas, africanas e afrobrasileiras não são reconhecidas como produção de conhecimento e cultura.

Na perspectiva de romper com tais relações de dominação, a política educacional é compreendida pelos autores como uma política social, que busca a garantia dos direitos dos sujeitos por meio da ação do Estado. A partir disso, é possível compreender que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 configuram-se como medidas ainda mais incisivas de fazer com que a política educacional se torne política social para garantia da justiça e dos direitos humanos, porque preconizam que todos os sujeitos tenham direito à diferença e ao conhecimento da própria epistemologia, compreendendo de maneira crítica as razões pelas quais o preconceito racial se justificou historicamente neste país, promovendo o que Silva, Ferreira e Silva (2013) denominam “educação intercultural crítica”. Com tal responsabilidade, a escola, lócus privilegiado do conhecimento, é convocada à função de promoção da educação das relações étnico-raciais.

Ao percorrer a trajetória da busca pelo direito e respeito à diversidade étnica e pelo conhecimento desse na experiência curricular das instituições de educação infantil no país, constatamos as seguintes orientações: (i) a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que busca assegurar os direitos de igualdade e a justiça, posicionando-se contra preconceitos e qualquer forma de discriminação; (ii) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990) – disposto na Lei nº 8.069 –, o qual prevê que as crianças não sofram discriminação, crueldade ou opressão; (iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), a qual considera a diversidade étnico-racial como um dos princípios da Educação e, com os acréscimos das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na Educação Básica; (iv) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que orientam a promoção do acesso aos conhecimentos científicos com ações pertinentes aos princípios de consciência política e histórica da diversidade; (v) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução do

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que apontam para o rompimento de relações de dominação étnico-racial e estabelecem que as propostas pedagógicas planejem condições concretas para que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos (BRASIL, 2009).

### **3 Educação infantil e trabalho docente: conceitos imbricados às concepções de criança e de infância**

A educação infantil configura-se, de acordo com o Art. 29 da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 25-26) como a “primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ela é oferecida em creches, para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos, conforme a referida lei.

Para analisar os registros de práticas pedagógicas das instituições de educação infantil que aceitaram fazer parte desta pesquisa, faz-se necessário apontar algumas reflexões teóricas sobre o trabalho pedagógico dessa etapa. Sobre a natureza do trabalho pedagógico, Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 135) revelam que a instituição de educação infantil desempenha uma função sócio-histórica, porque trabalha com a “formação das crianças, pela mediação dos adultos”. Diante disso, na promoção da educação integral da infância, ela atende as crianças sob a ótica do binômio cuidar e educar. As autoras esclarecem que o trabalho deve ser planejado de maneira que o ensino se adiante ao desenvolvimento com o objetivo de construir zonas de desenvolvimento proximal. Elas também destacam o lugar do conhecimento científico no trabalho pedagógico com as crianças, chamando a atenção para a importância do brincar como principal atividade nessa etapa da educação.

Ao analisar o papel da instituição de educação infantil, Barbosa, Alves e Martins (2011) também registraram que a função do professor não é simples e precisa considerar aspectos importantes, como: as especificidades das crianças com quem atua; a importância da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e o papel das interações nesse processo; e a visão da criança como agente histórico que constitui e se constitui na cultura. Para efetivar essa função, as autoras pontuam que se faz necessário planejar o trabalho pedagógico. Nesse processo, a primeira ação é a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição.

De acordo com Barbosa (2010, p. 1), este documento orienta a “construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo em creches e pré-escolas”. Ele contempla os princípios que devem ser considerados pelos profissionais no que refere à concepção de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento, à organização do atendimento às crianças e do trabalho, às rotinas com seus tempos, aos espaços e recursos necessários, à relação com a família e com a comunidade, às finalidades educativas da instituição e à avaliação.

Tendo como base orientadora o PPP da instituição, os profissionais devem organizar o planejamento da prática pedagógica, definida por Barbosa (2010) como os processos de socialização de conhecimentos de diferentes grupos humanos nas mais variadas formas de interação com o mundo sócio-material e cultural. Levando em consideração que se trata de um processo dinâmico permeado pela história, pela cultura e pelas interações entre os sujeitos, ele precisa ser constantemente planejado e refletido.

A autora ressalta que a atividade educacional do professor necessita ter uma relação de reciprocidade entre teoria e prática em um processo de análise e síntese no exercício da práxis. De acordo com Vasconcellos e Sarmiento (2007), o planejamento deve fundamentar-se no relacionamento interpessoal, na organização da coletividade e na construção do conhecimento. A prática pedagógica, portanto, revela as concepções que pautam o trabalho do professor, que devem estar, por sua vez, conectadas às concepções explicitadas no PPP da instituição.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), as propostas pedagógicas devem dar voz às crianças, de maneira a acolher suas formas de significar o mundo com o objetivo de promover o desenvolvimento integral infantil nesta etapa da educação. Para isso, Vasconcellos e Sarmiento (2007) destacam que a utilização dos projetos e a qualidade dos mesmos está relacionada à sua articulação à realidade dos educandos, à essência dos conceitos estudados, aos demais profissionais e à realidade social. Assim, o currículo da instituição é construído a partir das perspectivas que surgem dos projetos e das necessidades e interesses das crianças, então, não há forma de ser prescrito.

Identificamos, na rede municipal pesquisada, que os projetos desenvolvidos são denominados projetos ou projetos institucionais e são registrados no PPP da instituição. Dessa forma, os processos de construção destes ocorrem de maneira coletiva, sem currículo prescritivo, dependendo dos interesses e das necessidades dos sujeitos envolvidos e do planejamento das atividades sob a ótica teórico-prática em constante processo de reflexão. Esse movimento torna-se possível se, ao longo do processo educativo, o professor criar o hábito de registrar. Para tanto, de

acordo com Ostetto (2012), faz-se necessário observar e escutar as crianças, com o objetivo de conhecer, adequar propostas e evidenciar a aprendizagem delas.

Sobre isso, Lopes (2009) destaca que o registro se faz necessário como forma de documentar o vivido, servindo para que o professor possa revisitar a experiência, refletindo sobre ela, socializá-la, aprimorar seu processo de formação, construir sua identidade profissional, avaliar e replanejar. Ostetto (2012) considera o registro como instrumento de trabalho que deve estar articulado ao planejamento e à avaliação.

Diante das possibilidades de análise do trabalho pedagógico realizado nas instituições acerca das relações étnico-raciais, consideramos mais adequados os projetos registrados no PPP, a sistematização dos projetos de trabalho e o relatório mensal da turma, pois estes contemplam os objetivos do trabalho, todas as fases do desenvolvimento das ações e as reflexões e avaliações realizadas pelo professor ou pelo coletivo de profissionais.

## **4 Resultados**

Neste trabalho, consideramos o planejamento o centro da prática pedagógica nas instituições de educação. Seja o PPP, o projeto de trabalho ou o planejamento diário do professor, todos são documentos que revelam a intencionalidade e o caminho percorrido para a aquisição de novos conhecimentos.

O processo de planejamento deixa marcas na documentação pedagógica que toma esse e outros registros como base. Elementos fundamentais referentes a esse processo foram ou não evidenciados nos PPP e nos relatórios mensais analisados; portanto, o planejamento tornou-se uma das unidades de análise deste trabalho.

De acordo com Barbosa (2010, p. 1), no processo formativo, ocorrem “processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos”. Nesse sentido, observamos que a exploração do conhecimento científico e das contribuições culturais foi evidenciada na maioria dos documentos analisados, pois os vimos em trinta e nove dos cinquenta e nove documentos disponibilizados para a pesquisa. Barbosa (2010) ressaltou ainda a necessidade da reciprocidade entre teoria e prática em um processo no qual o professor realiza análise e síntese em um exercício de práxis de sua atividade educacional.

Do total de relatórios analisados, apenas vinte e cinco contemplavam a intencionalidade do trabalho realizado. Ou seja, mais de cinquenta por cento dos relatórios disponibilizados para a pesquisa não evidenciavam a intencionalidade das atividades desenvolvidas e apenas as descreviam de maneira sequencial. Dentre os documentos que contemplam objetivos, dezesseis apresentam atividades que atendem aos objetivos propostos. Dentre os relatórios que explicitaram a intencionalidade do trabalho pedagógico, três apresentam atividades e os atendem parcialmente. Diante dos relatórios que registram objetivos, observamos que seis deles descrevem atividades que não dialogam com os objetivos propostos.

Notamos que, nos casos em que há problemas entre objetivos e atividades, pela inexistência ou pela incoerência destes, não foi possível compreender como os conteúdos foram selecionados, pois os documentos não revelaram a finalidade de suas propostas e não dialogaram com interesses e necessidades das crianças; logo, eles não contemplavam também a avaliação do processo a partir dos objetivos propostos. Os PPP e o portfólio analisados, porém, conseguiram apresentar intencionalidade e avaliação do trabalho desenvolvido de forma a evidenciar o processo reflexivo no qual foram desenvolvidos e a provocar reflexão também nos leitores.

Ostetto (2012) e Lopes (2009) orientam o registro como forma de documentar o vivido com vistas a possibilitar ao professor análise, reflexão e avaliação do trabalho realizado para replanejamento do processo de ensino-aprendizagem. Diante dos documentos analisados, avaliamos que aqueles cujos objetivos dialogam com as atividades propostas possibilitam análise, avaliação e replanejamento das ações.

O processo reflexivo envolve observação da realidade e análise das especificidades das crianças, os quais Barbosa, Alves e Martins (2011) destacam como elementos importantes para a prática pedagógica. Para considerar as especificidades das crianças que participaram das ações pedagógicas analisadas, a roda de conversa foi a principal metodologia utilizada, tendo sido apresentada em oito relatórios analisados. Observamos, nesta pesquisa, que a roda de conversa constitui-se como momento de diálogo e de discussão democrática das ideias, no qual todos se sentem à vontade para falar, expressar-se e emitir opiniões que são respeitadas, tanto as crianças como os professores. Foram discutidas as características físicas da população da comunidade, das crianças e seus familiares. A história coletiva também se constitui como forma de escuta e reflexão das especificidades das crianças, pois são consideradas as opiniões emitidas e sugestões

para a construção da história. Diante desses dados, observamos que, ao contemplar as especificidades das crianças e das famílias, os planejamentos consideraram o relacionamento interpessoal, a organização da coletividade e a construção do conhecimento, atendendo as orientações de Vasconcellos e Sarmento (2007).

Outro aspecto importante que levamos em consideração, nesta análise, configura-se com as oportunidades de participar de brincadeiras reveladas nos materiais analisados. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2011), o brincar é compreendido como atividade principal na etapa do desenvolvimento que é atendida pela educação infantil. Os momentos de brincadeira somente foram registrados em dezesseis dos cinquenta e cinco documentos analisados. As brincadeiras também não aparecem nos PPP Observamos, portanto, que menos da metade dos registros analisados apresentam as brincadeiras como metodologia para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento das capacidades das crianças.

As orientações nacionais das DCNEI (BRASIL, 2009) valorizam as vivências e experiências como forma de materialização do currículo na educação infantil. Sendo assim, as vivências e as experiências necessitam abarcar as variadas formas de interações entre crianças, crianças e adultos e crianças e objetos. Tais interações foram destacadas por Barbosa, Alves e Martins (2011) como elementos importantes a serem considerados pelo professor na prática pedagógica. Ao analisar os materiais disponibilizados, observamos as múltiplas formas de interações, desde as rodas de conversa e as experiências culinárias às experiências coletivas externas ao ambiente da instituição. Em todos os relatos, notamos formas de interações; algumas foram mais comuns entre os registros, como as rodas de conversas com livros, filmes, vídeos e documentários; outras foram esporádicas e repletas de elementos culturais e conhecimentos científicos, como a produção e a degustação de alimentos, as visitas a espaços externos juntamente com as famílias, as interações com instrumentos musicais e as vivências de roda de samba e capoeira.

Ao analisar os dados coletados, percebemos algumas temáticas abordadas com frequência e ênfase diferenciada. Acreditamos que a escolha das atividades pedagógicas realizadas sobre a educação das relações étnico-raciais revelam concepções, conquistas e dificuldades do trabalho com essa temática. Portanto, esta foi selecionada como a segunda unidade de análise da pesquisa.

Os conhecimentos científicos estudados com as crianças sobre a educação das relações étnico-raciais foram elencados e organizados pela ordem da frequência em que apareceram nos dados da pesquisa: a leitura de obras literárias

que contam histórias africanas ou que destacam personagens negros constitui-se como a primeira metodologia mais utilizada para o estudo da temática nas instituições pesquisadas; a segunda foi o estudo sobre elementos da cultura africana e afrobrasileira e a apreciação e produção artística influenciada pela cultura africana; a terceira maneira mais utilizada foi a exibição de filmes e de vídeos de histórias africanas; os estudos e a exploração de animais africanos e de mapas diversos configuram-se como o quarto lugar na frequência das metodologias utilizadas. Os estudos sobre preconceito, elementos da cultura indígena, racismo, povoamento do estado e cidade da rede pesquisada, história da África, escravidão, miscigenação no Brasil, discriminação e genealogia foram mencionados, porém em menor frequência. Desse modo, notamos que os processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de aspectos da cultura e modos de vida africana têm sido explorados de maneira mais ampla nas instituições pesquisadas. Porém, os conhecimentos da história da África, da chegada dos africanos no Brasil, da escravidão, da libertação, do preconceito, da discriminação e do racismo foram pouco explorados se relacionados aos demais elementos estudados.

Evitar o silenciamento territorial, étnico, político e epistemológico, citados por Silva, Ferreira e Silva (2013), necessita ser objetivo também do trabalho pedagógico na educação infantil. Ainda que tenhamos registrado, por meio deste estudo, avanços no processo de implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, um fato não pode deixar de ser destacado: a história e a cultura indígena foi mencionada em apenas seis dos cinquenta e cinco relatórios analisados, não tendo sido registrado nada sobre o assunto nos PPP e nem no portfólio analisado. Isso revela que, quando foram propostos os estudos referentes à educação das relações étnico-raciais, houve uma preocupação maior em cumprir a Lei nº 10.639/2003, promovendo o estudo da história e cultura africana e afrobrasileira, do que em cumprir a Lei nº 11.645/2008, pois o estudo da história indígena não ocorreu nas ações pedagógicas pesquisadas e o estudo da cultura indígena foi pouco desenvolvido. Diante disso, conforme orientam Silva, Ferreira e Silva (2013), observamos a necessidade de ampliação das ações relacionadas à educação das relações étnico-raciais com vistas à promoção de uma educação intercultural cada vez mais crítica.

Conforme pontuado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), por Matos (2006) e Silva Ferreira e Silva (2013), ainda há relações desiguais entre as diversas etnias no Brasil. Abramowicz e

Oliveira (2011) afirmam, ainda, que as relações desiguais em função das características étnicas também perpassam o cotidiano da educação infantil. Porém, apenas no CMEI 5 observamos registros de processos de discriminação vivenciados ou problematizados no cotidiano daquelas crianças específicas.

Assim sendo, apropriamo-nos das contribuições de Gomes (2005, p. 55) para reafirmar que a discriminação origina-se de “processos sociais, políticos e psicológicos” e sugerir que as situações de discriminação vivenciadas no universo de cada agrupamento sejam considerados para a reflexão e o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidos em cada grupo de crianças. Acreditamos que, dessa forma, as especificidades das crianças serão ainda mais consideradas e o processo investigativo será mais significativo e transformador das relações sociais. Ressaltamos ainda a importância de essas especificidades serem evidenciadas na documentação pedagógica, possibilitando reflexão e replanejamento das mesmas.

A legislação e normatização acerca da educação das relações étnico-raciais orienta caminhos para o estudo dessa temática na educação básica e elenca elementos fundamentais para o trabalho pedagógico à parte desta lente. Assim sendo, a relação das ações pedagógicas pesquisadas com a legislação e a normatização para a área foi a terceira unidade selecionada para análise nesta pesquisa.

A LDBEN (BRASIL, 1996) considera a diversidade étnico-racial um princípio da educação infantil em seu Art. 3º, inciso XII, e orienta, no Art. 26, que sejam valorizadas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, principalmente as indígenas, africanas e européias, instituindo que sejam celebradas e ressignificadas as datas 13 de maio e 20 de novembro. Diante da quantidade de trabalhos registrados e socializados acerca da educação das relações étnico-raciais, compreendemos que o referido princípio, registrado do Art. 3º, inciso XII, ainda está em processo de consolidação nas instituições da rede municipal de educação pesquisada. Retomamos a discussão sobre a abordagem da cultura indígena explicitada anteriormente para considerar que as contribuições histórico-culturais dessa etnia necessitam de maior atenção para que seja cumprido o Art. 26 da lei em questão. Sobre as datas 13 de maio e 20 de novembro, observamos que sete dos cinquenta e oito documentos registram ações sobre as relações étnico-raciais no mês de maio e treze realizaram ações no mês de novembro. Assim sendo, percebemos que a Consciência Negra, principalmente, tem sido celebrada e, à medida que se dá a consolidação das legislações e das normatizações, tem sido ressignificada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apontam para a importância de as instituições de educação tornarem acessíveis os conhecimentos científicos alcançados e os registros culturais diferenciados com o objetivo de reconstruir os princípios democráticos e igualitários das nações. Os dados coletados nesta pesquisa apresentaram relevante exploração de conhecimentos científicos e de registros culturais que podem colaborar para a reconstrução das relações sociais e, portanto, para a reconstrução de princípios democráticos e igualitários entre as crianças que vivenciaram tais experiências. As contribuições histórico-culturais dos negros foram evidenciadas em trinta e oito dos registros analisados. O estudo das contribuições histórico-culturais dos indígenas foram informadas em seis registros. Porém, não identificamos registros de diálogo sobre a escolha política de ser negro nesse país. Desta forma, compreende-se que as contribuições histórico-culturais dos negros tem sido objeto de estudo mais frequente, porém as contribuições indígenas e a discussão sobre a definição e a opção de ser negro no Brasil têm sido pouco exploradas.

As DCNEI (BRASIL, 2009) preconizam que sejam garantidos os princípios éticos, políticos e estéticos na educação infantil, prevendo, no Art. 7º, que as propostas político pedagógicas encontrem formas de sociabilidade para romper com as relações de dominação étnico-racial. Os registros pesquisados apontam caminhos de consolidação no que refere à garantia dos princípios éticos e estéticos, em função do respeito às singularidades que tem sido efetivada no estudo de diferentes culturas e das manifestações artísticas e de identidades, porém, isso ainda precisa ser aprimorado, principalmente ao se tratar das contribuições indígenas. Observamos que as formas de sociabilidade que rompem com a dominação étnico-racial têm sido garantidas parcialmente, pois apenas o CMEI 1 realizou ação pedagógica que discutiu relações de dominação no contexto vivenciado pela comunidade.

Ademais, registraremos as considerações finais acerca do cenário dos registros analisados à luz do referencial teórico apresentado.

## **5 Considerações finais**

Diante do processo investigativo desenvolvido nesta pesquisa, notamos a dificuldade em efetuar pesquisas com recortes históricos amplos em função do

não arquivamento dos registros nas instituições. Desta forma, não encontramos registros anteriores a 2013, apesar de o recorte histórico estipulado para este estudo considerar de 2008 a 2015. Mesmo que a rede pesquisada oriente o trabalho pedagógico a partir de projetos, não foram socializados projetos com a temática da educação das relações étnico-raciais. O fato pode ser compreendido pelo processo formativo no qual os profissionais dessa rede municipal de educação têm se envolvido, desde 2014, na perspectiva de aprender a desenvolver projetos de trabalho e planejar formas de registrar sua sistematização de maneira a documentar o processo e disponibilizá-lo à comunidade.

Os altos índices de exploração de obras literárias, produções artísticas, filmes e mapas evidenciados nos registros revelam que estes são os materiais mais acessados pelos professores para o estudo da educação das relações étnico-raciais. Outro elemento um pouco mais frequente, nos estudos dessa temática, é o estudo dos animais. Esse aspecto nos chama atenção e nos provoca o seguinte questionamento: por que o estudo dos animais africanos tornou-se tão relevante temática durante o processo de promoção da educação das relações étnico-raciais? Compreende-se a forte influência dos animais e seus modos de vida na cultura africana, porém, ainda é possível questionar: como o estudo dos animais africanos nos ajuda a refletir sobre as relações entre as pessoas? É provável que os animais africanos provoquem a curiosidade das crianças, porém, em muitos relatórios, o estudo deles não aparece conectado aos interesses suscitados pelas crianças. Também não identificamos ampliação da discussão desses estudos em relação ao impacto desses elementos da natureza na cultura africana. Com isso, notamos a necessidade de formação continuada para que os professores se apropriem com maior segurança das contribuições históricas e políticas dos povos africanos e indígenas e suas influências em nossa cultura, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira (BRASIL, 2004), lançando mão destes conhecimentos ao conduzir os processos investigativos sobre a temática.

As dificuldades em revelar a intencionalidade das práticas pedagógicas apresentadas nos registros sinalizam também a necessidade de formação no que refere ao processo de planejamento, registro e construção da documentação pedagógica com vistas a garantir a evidência do processo reflexivo e do sentido das ações planejadas para atender às especificidades dos grupos.

A discussão política sobre ser negro no Brasil foi uma fragilidade apresentada no estudo da temática nas instituições pesquisadas. O fato pode estar

relacionado à complexidade e à pouca formação no que refere aos estudos desse conceito. Muitos dados encontrados nos materiais de pesquisa por vezes não o discutem, o que pode gerar dúvidas e necessidade de momentos formativos e de debates acerca da definição de negro nesse país onde a miscigenação é um fenômeno inegável.

Por meio desta pesquisa, pudemos compreender a garantia do atendimento às especificidades das crianças como um movimento que tem se consolidado, pois foram muitas e variadas as metodologias que apontavam a intenção de dialogar com as crianças e discutir seus interesses, necessidades e curiosidades. Todavia, acreditamos que sejam ainda mais refletidas e planejadas as formas de envolvimento da comunidade nas pesquisas realizadas junto às crianças.

Os dados revelaram maior exploração da história e da cultura afrobrasileira e africana e menor exploração da história e da cultura indígena. O fato pode estar relacionado à dificuldade de encontrar materiais de pesquisa e formação que possibilitem o estudo ampliado da contribuição da cultura indígena para o processo de formação da cultura brasileira. Em função da força do movimento negro neste país, há uma significativa produção científica que possibilita que os profissionais qualifiquem o estudo das contribuições histórico culturais de africanos e afrobrasileiros. Porém, a produção científica acerca da cultura indígena não tem sido disponibilizada pelos recursos bibliográficos e midiáticos. Observamos, contudo, a necessidade de atentar o olhar para o cumprimento da lei que amplia aquela promulgada em 2003, possibilitando que não seja valorizada a história de uma cultura em detrimento de outra, mas que sejam ambas reconhecidas como alicerces da cultura brasileira, com contribuições igualmente importantes.

Ainda sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, notamos que, apesar de as brincadeiras serem de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, compreendem-se duas possibilidades a partir do fato de serem apresentadas em menos da metade das ações socializadas: 1) as brincadeiras são desenvolvidas, mas não consideradas como tão importantes e, por isso, não são registradas na documentação pedagógica; e 2) elas não são consideradas importantes e, por isso, não ocorrem com a periodicidade que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças requerem.

Diante das reflexões apresentadas, concluímos que os CMEIs que colaboraram com a pesquisa têm realizado progressos significativos na promoção da educação das relações étnico-raciais, porém, sinalizam necessidade de formação continuada de seus profissionais para que estes possam se qualificar ainda mais

para a realização de ações pedagógicas junto às crianças, de maneira a possibilitar maior apropriação de conhecimentos científicos por meio de atividades lúdicas e para que consigam evidenciar a riqueza do trabalho desenvolvido na documentação pedagógica produzida.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011.

ALBERTO, Luiz. O humano direito à identidade. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (Org.). *A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

BARBOSA, Ivone Garcia. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa R.; LIMONTA, Sandra Valéria. *Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPED:Editora PUC Goiás, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a LDB e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de junho 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: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CARNEIRO, Suely. Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio; LYNN, Huntley (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações sociais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, Luciana de Oliveira Dias. Ação afirmativa: superando desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José. *África, afrodescendência e educação*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

OSTETTO, Luciana. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana (Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

**Submissão em:** 15/03/2016.

**Aprovação em:** 11/05/2016.

