

Priscila Cristina Freitas

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE NORMATIVAS E PROJETOS POLÍTICOS  
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Ensino e Formação de Educadores, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana  
Célia dos Passos

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cristina Freitas, Frisclia  
Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil  
: entre normativas e projetos políticos pedagógicos /  
Frisclia Cristina Freitas ; orientadora, Joana Célia dos  
Passos - Florianópolis, SC, 2016.  
204 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Relações étnico-  
raciais. 4. Documentos normativos. 5. Projetos Políticos  
Pedagógicos. I. Passos, Joana Célia dos. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
entre normativas e projetos políticos pedagógicos.”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Pós-Graduação em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educa-  
ção.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 02/08/2016**

- Dra. Joana Célia dos Passos (PPGE/UFSC-Orientadora)  
Dra. Rosa Batista (UNISUL -Examinadora)  
Dra. Elaine de Paula (SME Fpolis -Examinadora)  
Dra. Eliane Santana Dias Debus (PPGE/UFSC-Examinadora)  
Dra. Patrícia de Moraes Lima (PPGE/UFSC-Suplente)

**PRISCILA CRISTINA FREITAS**

**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2016**

**Prof. Ione Ribeiro Valle**  
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria n. 1746/GR/2014



Este trabalho é dedicado as crianças que  
residem no Maciço do Morro da Cruz.



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos meus queridos pais, Marlete e Claudio, que me concederam o dom da vida e me incentivaram a seguir meus sonhos. Agradeço pelos dias que ficaram até tarde da noite trabalhando para não deixar faltar nada para mim e meus irmãos. Tenho uma profunda gratidão por tudo que fizeram e ainda fazem por nós!

Aos meus irmãos (Debora, Guilherme e Lucas) pelo carinho, atenção e por vibrarem comigo, desde a aprovação para o mestrado. Além de compreenderem a minha ausência, quando se faziam necessárias. Obrigada pela força!

Pelo meu querido avô (seu Teco) que tanto amo, que muito ajudou na minha educação e que tenho orgulho imenso de ser neta. Admiro muito sua dedicação para com a comunidade do Mont Serrat, na qual lutou por saneamento básico, posto de saúde, educação não só para a comunidade, mas também para todo o Maciço do Morro da Cruz. Se estou onde cheguei foi devido as lutas deste senhor que olhou com carinho para a comunidade.

Agradeço as mulheres negras, professoras e lideranças da comunidade do Mont Serrat. Entre tantas mulheres destaco a Dona Uda Gonzaga (Maria de Lurdes da Costa Gonzaga), Dona Darci Vitória de Brito, Maria Varella, entre outras mulheres negras que lutam pelas desigualdades sociais e raciais no campo educacional.

Ao meu esposo, Rodrigo, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me colocando para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a sua paciência, companheirismo, compreensão, apoio e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Às colegas que fiz durante todo esse período de mestrado Thamirys, Schirlei, Ivana, Cássia, Élika, Andressa, em especial, Marlene pelos seus conselhos e conversas por entre os corredores do CED/UFSC, por partilhar as angústias e alegrias nestes dois anos de mestrado, celebro o que dizíamos: *Só sei que no final fica tudo bem!* À Stela por compartilhar comigo momentos de dores e delícias, pela amizade que tanto se fez importante nessa caminhada.

À minha orientadora Joana Célia dos Passos, por sua atenção e carinho nestes dois anos que estivemos juntas, por contribuir para o meu crescimento enquanto pesquisadora, além de acompanhar meu processo de construção da pesquisa. Obrigada pela paciência em todos momentos!

Agradeço imensamente pelas professoras Rosa Batista; Elaine de Paula; Eliane Santana Dias Debus; Patrícia Moraes Lima pela

disponibilidade de estar presente minha banca, além das contribuições para a dissertação.

Ao NEAB/UEDESC por ter me apresentado a temática relações raciais e proporcionado momentos de profunda aprendizagem. Ali aprendi o que é ensino, pesquisa e extensão, junto a profundas reflexões sobre a cultura africana e afro-brasileira. Pelos as/os amigas/os que fiz durante esses três anos de núcleo que levarei para a vida.

Ao Núcleo de Vida e Cuidado – NUVIC e o ALTERITAS um espaço que possibilitou momentos de trocas de experiências, estudos e conhecimento sobre as violências na infância. Por meio deste núcleo conheci mais acerca das ações afirmativas na universidade, formações de professores, além de fazer novos amigos que fiz durante minha passagem pela UFSC (Ivanilde, Fabienne, Camila, Pamela, Ana, Dandara).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que cedeu uma bolsa de estudos para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa durante o mestrado.

À Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por acolher a pesquisa e auxiliar nos procedimentos para a realização dessa.

“[...] parei um pouco a deixar a chuva cair sobre a cabeça, fechando os olhos, escutando o ruído que ela fazia cá fora no mundo e dentro de mim também, queria ver quantos pensamentos eu podia inventar – e pensar [...]”.

(ONDJAKI, 2007, p. 138).



## RESUMO

A presente pesquisa analisa como é abordada a Educação das Relações Étnico-raciais nos documentos normativos em três diferentes instâncias: nos documentos nacionais de Educação Infantil; nos documentos municipais de Educação Infantil de Florianópolis; em projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis localizadas entorno do Maciço do Morro da Cruz. A escolha da localidade deve-se ao fato de tratar-se de uma região constituída majoritariamente por negros. Nessa investigação utilizamos a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, tendo como referência a análise de conteúdo. O desenvolvimento da pesquisa foi realizado da seguinte forma: a) realização do estado do conhecimento do tema; b) análise dos documentos que orientam a política nacional e municipal de Florianópolis para a Educação Infantil e para a educação das relações étnico-raciais; c) análise dos projetos políticos pedagógicos das Instituições de Educação Infantil entorno do Maciço do Morro da Cruz. Verificamos que os documentos reconhecem as questões raciais e a diversidade cultural, portanto, destacam a importância de combater qualquer tipo de discriminação e preconceito. Os documentos municipais alertam a relevância de estarem pautadas as questões da história e cultura africana e afro-brasileira para as crianças. Os PPPs refletem acerca das questões étnico-raciais trazidas nos documentos normativos municipais, no entanto, são poucos os que propõem ações e projetos pedagógicos específicos que contribuam para o combate à discriminação e preconceito nas Instituições de Educação Infantil. A interlocução foi feita com pesquisadores/as que discutem as infâncias e as relações étnico-raciais. A partir dessa proposta pretendemos contribuir com estudos e discussões acerca da Educação Infantil e relações étnico-raciais.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Infantil 1. Relações étnico-raciais 2. Documentos normativos 3. Projeto político pedagógico 4.



## ABSTRACT

This research analyzes how is addressed the Education of Ethnic-Racial Relations in normative documents in three different levels: the national documents of Early Childhood Education; in the municipal documents of Early Childhood Education in Florianopolis; in pedagogical political projects of Early Childhood Education units of Florianopolis City Hall located around the massif of Morro da Cruz. The choice of this location is due to the fact that it is a region that is mostly composed of black people. In this research we use the approach methodology of qualitative research, with reference to the content analysis. The Research Development was executed as follows: a) completion of subject state of knowledge; b) analysis of the documents that guide the national and local policy in Florianopolis for Early Childhood Education and the education of ethnic-racial relations; c) analysis of pedagogical political projects of Early Childhood Education Institutions around the massif of Morro da Cruz. We found that the documents recognize racial issues and cultural diversity, therefore, highlight the importance of combating all forms of discrimination and prejudice. The municipal documents warn the importance of being guided by the issues of African history and culture and Afro-Brazilian for children. The PPPs reflect about ethnic and racial issues which are brought in municipal normative documents, however, are few who propose actions and specific educational projects that contribute to combating discrimination and prejudice in Early Childhood Education Institutions. The dialogue was made with researchers / those that discuss the childhoods and ethnic-racial relations. On this basis we intend to contribute to studies and discussions of early childhood education and ethnic-racial relations.

**Keywords:** Early Childhood Education 1. Ethnic-racial Relations 2. Normative Documents 3. Pedagogical Political Projects 4.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Panorama do Maciço do Morro da Cruz.....	38
Figura 2: Vista do Morro da Cruz.....	39
Figura 3: Ponte Hercílio Luz.....	41
Figura 4: Morro Mont Serrat.....	44
Figura 6: Morro do Horácio.....	47
Figura 7: Morro da Caeira.....	48
Figura 8: Morro José Mendes.....	49
Figura 9: Morro da Queimada.....	49
Figura 10: Saco dos Limões e Alto da Caeira.....	50
Figura 11: Crianças brancas brincando e tomando banho.....	108
Figura 12: Menino negro sorrindo.....	113
Figura 13: Menina negra sorrindo.....	114
Figura 14: Crianças explorando materiais gráficos (histórias).....	115
Figura 15: Mulher indígena com um bebê no colo.....	116
Figura 16: Mulher indígena amamentando um bebê e duas crianças indígenas brincando.....	116
Figura 17: Três crianças pintando.....	121
Figura 18: Seis crianças deitadas no chão sorrindo.....	122
Figura 19: Capa do documento com duas crianças negras e duas crianças brancas.....	135
Figura 20: Dois meninos negros segurando boneca.....	136
Figura 21: Criança negra beijando uma criança branca no rosto.....	140
Figura 22: Criança negra brincando de boneca.....	141
Figura 23: Quatro meninos brancos e uma menina negra olhando para o mar.....	144
Figura 24: Duas meninas negras e um menino negro no fundo brinca com os brinquedos com uma bacia de água.....	145



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentos normativos nacionais.....	56
Tabela 2: Documentos normativos municipais.....	57
Tabela 3: Projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil – MMC.....	58
Tabela 4: Descritores utilizados na pesquisa.....	63
Tabela 5: Publicações Analisadas-ANPED.....	65
Tabela 6: Trabalhos selecionados Revista de Zero a Seis.....	70
Tabela 7: Teses e dissertações selecionadas - Banco de dados CAPES...73	
Tabela 8: Publicações Congresso Brasileiro de pesquisadores/as negros/as – COPENE.....	80



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABPN** - Associação Brasileira de pesquisadores negros  
**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEERT** - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade  
**CF** - Constituição Federal  
**CNEF** - Conselho Nacional de Educação de Florianópolis  
**COEDI** - Coordenação Geral de Educação Infantil  
**COPENE** - Congresso Brasileiro de pesquisadores/as negros/as  
**COPENE** - Congressos Brasileiros de Pesquisadores Negros  
**DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
**DNCr** - Departamento Nacional da Criança  
**DPE** - Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental  
**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente  
**ERER** - Educação Étnico-Raciais  
**GTS** - Grupos de trabalho  
**IFSC** - Instituto Federal de Santa Catarina  
**LBA** - Legião Brasileira de Assistência  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MMC** - Maciço do Morro da Cruz  
**NAP** - Núcleos da Ação Pedagógica  
**NEAB** - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro  
**NUPEIN** - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância  
**PEE** - Plano Estadual de Educação  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PPPs** - Projetos Políticos Pedagógicos  
**SAM** - Sistema de Assistência ao Menor  
**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina  
**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina  
**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>TRAJETÓRIA ACADÊMICA: “EU VIM DE LÁ, EU VIM DE LÁ PEQUENINHA.”</b> .....	<b>25</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
1.2 MACIÇO DO MORRO DA CRUZ NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC: O LOCAL DA PESQUISA.....	36
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS ONDE ESTÃO AS QUESTÕES RACIAIS?.....</b>	<b>52</b>
2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS REFERENTES À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	62
<b>3. INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIAS E DESIGUALDADES</b> .....	<b>85</b>
3.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: ALGUNS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	101
<b>4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ....</b>	<b>104</b>
4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL .....	126
4.2 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>166</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>184</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	184
APÊNDICE B: UNIDADES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	187
APÊNDICE C: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DA REDE DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS – CONVENIADAS.....	190
<b>ANEXOS</b> .....	<b>191</b>
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	191
ANEXO B: DECLARAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA.....	192
ANEXO C: A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS.....	193
ANEXO D: RESOLUÇÃO 01/2009.....	198
ANEXO E: RESOLUÇÃO 02/2009 - ÉTNICO- RACIAL .....	201
ANEXO F: RESOLUÇÃO 03/2009.....	204



## **TRAJETÓRIA ACADÊMICA: “Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininha.”<sup>1</sup>**

Nasci e cresci na comunidade do Mont Serrat, localizada no Maciço do Morro da Cruz, município de Florianópolis/SC. O Mont Serrat, também conhecido como Morro da Caixa, é uma das comunidades, consideradas pelos pesquisadores Dantas (2012) e Grade (2006), mais antigas entre o Maciço do Morro da Cruz (MMC)<sup>2</sup>. Um lugar constituído em sua maioria por moradores negros. Conhecido na cidade por sediar o reservatório de água que abastece o centro da cidade (e por isso, chama-se também Morro da Caixa); por sua tradicional Escola de Samba Embaixada Copa Lord<sup>3</sup>; pela forte atuação da igreja católica através de projetos sociais articulados pelo Padre Wilson Groh<sup>4</sup>; e também por figuras ilustres que frequentemente são acionadas para resolver situações de conflito, representar ou falar em nome da

---

<sup>1</sup> Referencio aqui a canção: “Alguém Me Avisou”, composta por Dona Ivone Lara, lembra-me a cada momento nessa trajetória da pesquisa de “pisar nesse chão devagarinho”

<sup>2</sup> MMC: Maciço do Morro da Cruz ou Maciço Central de Florianópolis é uma formação rochosa localizada na parte insular da cidade. De forma levemente sinuosa, estende-se por quase 5 km no sentido das Baía Norte e Sul.

<sup>3</sup> S.R.C.S. Embaixada Copa Lord é a segunda escola de samba mais antiga da capital, fevereiro de 1955, teve entre seus fundadores Juventino João Machado (conhecido como Nego Querido, que em homenagem cede seu nome ao sambódromo de Florianópolis). A entidade chamava-se Os Garotos do Ritmo, porém foi fundada com o nome atual, pois era uma forma de unir negros e brancos que tinham no samba uma forma de expressão. Obteve, em 2016, o 3º lugar, com o enredo “Eu sou a mais querida, não posso negar... Vou com a Copa Lord pelo Brasil Festejar”. Maiores informações: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Copa\\_Lord](https://pt.wikipedia.org/wiki/Copa_Lord). Acesso: 10/07/2016.

<sup>4</sup> Nascido em Brusque vai para Florianópolis fazer o curso de teologia, onde conhece a comunidade do Mont Serrat e realiza vários projetos para crianças e adolescentes do Maciço do Morro da Cruz.

comunidade como Dona Uda<sup>5</sup> Gonzaga, meu avô Seu Teco (João Ferreira de Souza)<sup>6</sup> e Dona Darcy Vitória de Brito<sup>7</sup>.

Sou negra, cresci em uma família razoavelmente pequena, com minha mãe, meu pai, minha irmã e meus dois irmãos. Meu pai trabalhava como pintor e minha mãe como lavadeira e faxineira para o sustento da casa. Quando ainda era criança, minha mãe prestou concurso público e foi trabalhar em serviços gerais em um dos hospitais de Florianópolis e meu pai começou a trabalhar com fotocópia na Universidade Federal de Santa Catarina.

Sou a primeira filha desse casal que sonhava em dar uma educação de qualidade para seus filhos e filhas. Por isso, começo a estudar em um colégio particular, mas só permaneci por um ano porque a família foi crescendo e não tinha condições de me manter nessa instituição.

Ingressei, então, em uma escola pública da comunidade que contava com a atuação de professoras da própria localidade. Meus pais defendiam a importância do estudo e que para ser alguém na vida era preciso estudar, entretanto por sua própria condição de trabalho e escolarização, o auxílio com a tarefa escolar (conhecidos deveres de casa), vinha de outras pessoas. Lembro-me que em muitas situações minha mãe ficava angustiada de não conseguir me ensinar, mas havia o auxílio das primas mais velhas. Além da escola na comunidade também pude estudar em escolas do centro da cidade.

Ao terminar o ensino médio queria alcançar outros horizontes fazer o curso pré-vestibular e passar em uma das duas universidades públicas de Florianópolis. Infelizmente não passei, tive que estudar em uma universidade privada, e para me manter foi preciso trabalhar.

---

<sup>5</sup> Moradora da comunidade do Mont Serrat foi a primeira diretora da Escola Básica Lúcia do Livramento Mayvorme (rede estadual de ensino) e também a primeira mulher na comunidade a participar do conselho comunitário.

<sup>6</sup> Morador da comunidade do Mont Serrat foi diretor do conselho comunitário contribuiu para melhorias da comunidade, como: asfaltar a rua da comunidade, lutar para que tivesse posto de saúde e também por suas contribuições em projetos do Pe. Wilson para tirar as crianças que ficavam na rua no Mont Serrat.

<sup>7</sup> Moradora da comunidade do Mont Serrat foi professora na mesma instituição em que Dona Uda era a diretora. Depois que se aposentou ajudou ao Pe. Wilson criar o projeto Centro Cultural Escrava Anastácia para crianças e adolescentes da comunidade.

Assumo o cargo de professora em uma instituição privada que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade, ao exercer esse ofício, tive a certeza de que queria especializar-me na área da Educação Infantil.

Entretanto, quando me encaminhava para a metade do curso de Pedagogia, o Prof. Paulino de Jesus Francisco Cardoso<sup>8</sup> incentivou-me a fazer a prova de transferência para a Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. A inserção nessa universidade trouxe-me a sensação de ter mesmo realizado um vestibular, fiquei muito feliz com o meu empenho e com o resultado da prova. A partir desse momento iniciei a participação em reuniões do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB/UEDESC<sup>9</sup> e logo em seguida recebi bolsa de apoio discente e saí do emprego em que estava.

No NEAB obtive conhecimentos sobre a história africana e afro-brasileira, informações que não contemplavam minha formação básica ou foram apresentadas de forma equivocada. Desde então, o desejo de colocar em prática essas temáticas, como a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil ecoaram fortemente em mim. Porém, durante a trajetória pela universidade alguns obstáculos surgiram, o que ocorreu quando uma das minhas orientadoras da disciplina de Estágio Supervisionado não me permitiu desenvolver o projeto cujo eixo era Educação das Relações Étnico-Raciais. Diante do impedimento, meu estágio desenvolveu-se pautado em gêneros textuais, adiando minha pesquisa na área desejada.

Nesse trilhar, entre o desejo de aprofundar as questões étnico-raciais e o cotidiano, surgiu um acontecimento que me reascendeu a

---

<sup>8</sup> Doutor em História e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UEDESC, coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB e Presidente da Associação Brasileira de pesquisadores negros - ABPN.

<sup>9</sup> O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC) é uma entidade, criada desde 2003, com a finalidade de auxiliar a Universidade na produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade e valorização das populações e origem africana e indígena. Para realização de suas atividades conta com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, professores/as, pesquisadoras/es associadas/os e comunidade em geral. Localiza-se no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), 3º andar, sala 58. Maiores informações: <http://www.faed.udesc.br/?id=1844>. Acesso: 10/07/2016.

temática. Foi quando, em horário de parque, na instituição em que estagiava, uma menina negra de 5 anos, veio ao meu encontro, dizendo: “Professora, eu não gosto do meu cabelo, queria que ele fosse liso e loiro”. Essas palavras trouxeram-me a discussão que há muito me movia, ao ouvir isso, respondi que o cabelo dela era bonito daquela forma e não precisava alisar e pintar de loiro. Embora, meu esforço de convencê-la, sabia que só aquela conversa não seria o suficiente. Era preciso tratar a situação em profundidade, repensar nossas ações no cotidiano, incluir situações de aprendizagens no planejamento, e a partir disso, introduzimos momentos de contação de história e muitas conversas, optando por literaturas que abordassem o tema. Elegemos algumas histórias — *Cabelo de Lelé*, *Chico Juba*, entre outras — que valorasse e reconhecesse a beleza negra, cabelo, cor, como também a história da contribuição dos africanos para o nosso país.

Depois dessa experiência, e o que gerou de reflexões no meu cotidiano profissional, fiquei interessada em ingressar no mestrado e pesquisar as práticas pedagógicas relativas à educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Meu desejo e projeto de ser professora ganhou força entre os estudos, debates e pesquisas que abordam o tema educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, e minha trajetória acadêmica fortaleceu, ganhou novos sentidos e novas mediações com o ingresso no mestrado.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por finalidade analisar como é tratada a Educação das Relações Étnico-raciais nos documentos normativos da política nacional e municipal de Educação Infantil e em projetos políticos pedagógicos das unidades educativas de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, localizadas entorno do Maciço do Morro da Cruz. Nesta investigação utilizaremos a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, tendo como referência a análise de conteúdo.

No ano de 2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER)<sup>10</sup>, através do Parecer CNE/CP 03/ 2004 e da Resolução N. 1/2004, colaborando com os currículos das instituições de ensino público, particularmente na educação básica, e, contribuindo com a implementação das alterações na LDB pela Lei Federal 10.639/03<sup>11</sup> e posteriormente, pela Lei Federal 11.645/08<sup>12</sup>.

O surgimento dessas normativas corresponde às reivindicações e lutas históricas do movimento negro, apontando a importância do reconhecimento da participação das populações negras como sujeitos históricos e sociais na construção da sociedade brasileira. Cabe ressaltar que concomitante à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96<sup>13</sup> e a aprovação das normativas acima, foram criados dois organismos no âmbito do Estado brasileiro, responsáveis pela política de promoção de igualdade racial: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>14</sup> em 2003 e a Secretaria de

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso: 12/04/2015.

<sup>11</sup> 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: 22/08/2015.

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso: 18/04/2015.

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso: 29/12/2015.

<sup>14</sup> Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>15</sup> em 2004. Esses organismos refletem as reivindicações do movimento negro incorporando a questão racial na pauta das políticas públicas do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em consonância com os documentos acima, destacam a importância de prever nas propostas pedagógicas “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como, o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21). O documento reforça a importância de que a Educação Infantil precisa atentar para as questões que dizem respeito a outras etnias e raças, pois, a partir do momento que as crianças passam a conhecer outras culturas, elas começam a respeitar seus pares.

Optamos desenvolver esta pesquisa entorno do Maciço do Morro da Cruz (MMC) situado na região central da cidade de Florianópolis/SC. Segundo Grade (2006); Dantas (2012), é uma região constituída majoritariamente por negros e, por essas comunidades possuírem, em sua maioria, instituições de Educação Infantil. O MMC é composto por 16 comunidades.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, pois inicia nos primeiros anos de vida. Além de ser um espaço de convivência

---

Racial nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. Informações retiradas de: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acesso: 18/09/2015.

<sup>15</sup> Hoje denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso: 25/09/2015.

entre meninos e meninas, negras e brancas e suas faixas etárias. A educação infantil é uma complementaridade à ação da família. Sendo assim, objetiva “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em trabalhos posteriores” (BRASIL, 1996, p.26).

Neste sentido, a educação básica oferece creches e pré-escolas, educando e cuidando de crianças de 0 a 6 anos<sup>16</sup>, seja em estabelecimentos públicos ou privados. Sendo que, “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12). É importante destacar que os direitos das crianças são além dos muros das instituições de educação infantil, ou seja, respeitando os direitos da dignidade da pessoa humana.

A criança é um sujeito social e histórico, produtora e reprodutora de relações sociais, é sujeito de direitos e a Educação Infantil deve pautar-se na organização de espaço e estrutura para garantir o seu bem-estar e assegurar seu desenvolvimento integral. De acordo com Rocha,

[...] a educação das crianças pequenas, ainda antes da entrada na educação elementar, dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens, em que possam ensaiar diferentes organizações, reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais. Que possam exercitar sua iniciativa, sua curiosidade, seu desejo, em atividades, nas quais o adulto pode e deve dar a sua contribuição sem tentar “cristalizar” as respostas (2011, p. 378).

As concepções de infância presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010a) e nas

---

<sup>16</sup> Em relação a idade atendida na Educação Infantil, que é de 0 a 5 anos sinalizados nos documentos normativos em âmbito nacional, no entanto, a Rede de Florianópolis atende crianças de seis anos na Educação Infantil em razão da idade de corte, 31 de março. As crianças que completam seis anos a partir do dia 01 de abril podem frequentar a Educação Infantil.

Orientações Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis (2012) reconhecem a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais desses sujeitos. As concepções de infância estão também relacionadas com história de vida de cada criança com suas necessidades e características singulares, além do seu contexto social e cultural.

Faz-se necessário, para tanto, uma ação intencional orientada de forma a contemplar as diferentes dimensões humanas, tanto “linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal quanto social e cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 12), mantendo-as como núcleos da ação pedagógica garantindo a formação integral da criança.

Seguindo essa perspectiva, a ação pedagógica na Educação Infantil compõe-se pela importância da vivência na infância e privilegia a orientação da ação, considerando-se as experiências como ponto de partida e compreendendo as formas pelas quais as crianças elaboram significados sobre si e sobre o mundo. Sendo a criança um sujeito social e cultural, estabelece relações com outras crianças e/ou adultos desdobrando-se dessas experiências de conhecimento muitas trocas culturais, criação e (re) conhecimento de valores e modos de ver o mundo.

Nesse sentido, a temática da Educação das Relações Étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil faz-se fundamental, pois se amplia as possibilidades das crianças (re)conhecerem outras culturas, a sua própria (no caso crianças negras e indígenas)<sup>17</sup> contribuindo no processo de construção de identidades e da sua autoestima elevadas, além de colaborar com a luta antirracista.

Cabe ressaltar, a importância de discutir aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira desde a Educação Infantil, incluindo a temática enquanto um dos componentes das especificidades que abrangem essa etapa de formação — a educação das crianças pequenas —, evitando a construção ou perpetuação de estereótipos acerca das populações africanas e negras. Então, a valorização das diferentes

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que, embora o foco desta pesquisa seja as questões raciais, consideramos também fundamental refletirmos acerca de crianças indígenas, o que se configura em um convite para próximas pesquisas.

culturas africanas em seu caráter histórico e social deve ser pensada e refletida nas unidades de Educação Infantil em uma perspectiva com relações sociais e culturais/relações com a natureza/linguagem, etc.

Em destaque, a formação continuada para os profissionais de educação<sup>18</sup> é um aspecto importante para a Educação Infantil, principalmente quando se trata da alteração curricular. Nesse sentido, cabe ao Ministério de Educação,

Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2009a, p.49).

A formação continuada é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que repensem a organização dos espaços, das rotinas e leve em consideração a diversidade<sup>19</sup> e as relações sociais que perpassam o ambiente institucional, uma vez que a maioria das/os professoras/es não tiveram qualquer contato com esses conhecimentos e reflexões em sua formação universitária.

Retomo, aqui, uma experiência na formação continuada em 2012, quando participei do “Programa Africamos: pensar e viver africanidades para e com as crianças em contextos coletivos de educação e cuidado”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB<sup>20</sup>, da

---

<sup>18</sup> Consideramos por profissionais de educação professores/as, merendeiras, agentes de limpeza e segurança, administrativos, enfim, pessoas atuantes na instituição.

<sup>19</sup> Segundo Martins, “o conceito de diversidade, quase sempre tomado como sinônimo de diversidade cultural – fato presente em políticas públicas e organismos de fomento multilaterais –, é objeto de diferenças, seja qual for o ponto de vista de quem apresentar tal conceito. É equivocado tomar tal debate somente do ponto de vista daqueles que se posicionam ao lado dos organismos internacionais, da diversidade como redentora e aproximada do conjunto de políticas afirmativas. Da mesma forma, é fatídico que essa vertente seja hegemônica. As políticas multiculturais, os discursos e práticas compensatórias estão, via de regra, alicerçando a categoria diversidade, principalmente no que se refere a sua relação com a educação” (2011, p.246).

<sup>20</sup> Na ocasião, o NEAB/UDESC oferecia oficinas (Máscara, Abayomi, Contação de História) referentes à essa temática e percebi que a maioria das instituições

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Trata-se de um programa de extensão universitária que contempla três ações: a formação continuada de profissionais da Educação Infantil, o trabalho com as famílias das crianças pequenas e a reflexão sobre conteúdos de africanidades nos ambientes internos e externos das instituições de Educação Infantil.

Devido a minha participação como bolsista voluntária nesse programa, foi possível acompanhar algumas formações continuadas de profissionais que atuam em creches conveniadas<sup>21</sup> da prefeitura de Florianópolis e das creches municipais<sup>22</sup> e, também, foi possível planejar e executar uma oficina sobre africanidades com as crianças de 4 a 5 anos. Nas ações de formação continuada pude perceber que muitos profissionais possuem pouco conhecimento sobre as relações étnico-raciais e alguns não reconhecem o preconceito, a discriminação e o

---

(creches, escolas da rede pública), só nos solicitavam oficina no mês de novembro. Importa dizer que o **Dia Nacional da Consciência Negra**, é celebrado nesse mês (dia 20). Criado em 2003 e instituído em âmbito nacional mediante lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data coincide com o dia da morte de "Zumbi dos Palmares", em 1695.

<sup>21</sup>As creches conveniadas são aquelas que são constituídas a partir da iniciativa de conselhos comunitários para garantir a educação da criança pequena. Como o poder público não dispõe de estrutura física para atendimentos da Educação Infantil, realiza convênio com essas instituições para suprir a demanda de vagas. Como destacado no documento "Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil" (BRASIL, 2009a, p. 14). O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias (BRASIL, 2009a, p.14).

<sup>22</sup>As creches municipais são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, sendo integrada a Educação Infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, os municípios têm o dever de oferecer unidades de educação infantil que garantam uma educação de qualidade para as crianças pequenas (BRASIL, 1996).

racismo existentes na sociedade brasileira, outros ainda, desconhecem a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promovida pela Lei Federal 10.639/03, tampouco reconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A justificativa de que não observam nenhum tipo de preconceito ou discriminação no cotidiano vivido com as crianças, reitera a máxima de que a temática não precisa ser trabalhada, e em outros momentos, sustentam não saber lidar com a temática africana e afro-brasileira.

Carvalho (2013) analisa as políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal da capital e constata que:

Considerando o universo que a pesquisa conseguiu abranger, podemos sublinhar que a concepção de uma política de promoção da igualdade racial, que vise contemplar as especificidades da educação infantil, desde o projeto político pedagógico até ações mais pontuais, vem sendo considerada e concretizada. No entanto, por contarmos com apenas uma amostra, não podemos afirmar que todas as unidades vêm seguindo essa perspectiva (2013, p. 161).

Também nas unidades de Educação Infantil, nas quais o núcleo promoveu formação, foi possível constatar que as gestoras, receberam da rede municipal alguns materiais didáticos, especialmente literaturas infantil que abordam a cultura africana e o negro, podendo contribuir para a (re)educação das relações étnico-raciais.

No Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana está explicitado que o tema precisa ser visto, refletido e contextualizado com as crianças durante o ano todo e não apenas no dia 20 de novembro - dia da consciência negra (comumente concebido só por apresentações culturais), mas é preciso avançar no que diz respeito às questões referentes ao negro, possibilitando as crianças momentos de reflexão e debate. Ampliar as discussões nas questões raciais também na comunidade e contextos familiares faz-se urgente para que se viva em reconhecimento e conhecimento das culturas.

Acreditamos ser necessário um trabalho mais sistemático de formação inicial e continuada para que o disposto na legislação seja convertido em ações concretas a fim de contribuir para que as crianças negras sintam-se orgulho de sua origem africana, bem como para que as crianças brancas possam (re)conhecer a importância desse segmento étnico-racial constitutivo da sociedade brasileira.

O texto, aqui apresentado, está organizado em capítulos. No primeiro capítulo abordaremos os caminhos metodológicos, em que sinalizaremos os documentos nacionais, municipais e os projetos políticos pedagógicos analisados, apresenta também o estado do conhecimento com pesquisas que refere as questões étnico-raciais e Educação Infantil. O segundo capítulo alude sobre o conceito de infância, além de tratar historicamente a infância negra, que estava ou ainda está relacionada com abandono, pobreza e racismo na história do Brasil, produzindo assim desigualdades raciais entre crianças brancas e negras. No terceiro capítulo apresentaremos os documentos normativos para Educação Infantil analisado em âmbito nacional, municipal e os projetos políticos pedagógicos referentes às questões étnico-raciais. Na última parte, algumas considerações finais sobre os documentos analisados, bem como os projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil.

## 1.2 MACIÇO DO MORRO DA CRUZ NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC: O LOCAL DA PESQUISA

O Maciço do Morro da Cruz – MMC está localizado na área central no município de Florianópolis/SC, entre a ponta insular leste de ligação centro-continente e os bairros residenciais de classe média e alta. O MMC, composto por aproximadamente 16 comunidades, é um elevado maciço rochoso, possui “comprimento de cerca de 5 km, com largura média entorno de 800m. Seu ponto mais elevado está o Morro da Cruz ou Antão, com uma altitude de 285m” (GRADE, 2006, p. 54).

A escolha por essas comunidades deve-se ao fato de ser uma região constituída majoritariamente por negros. O Maciço, de acordo com a Secretaria Municipal Habitação e Saneamento Ambiental de

Florianópolis<sup>23</sup>, é composto pelas comunidades: Mariquinha, Monte Serrat, Tico Tico Morro do 25, Morro do Horácio, Morro da Penitenciária, Morro da Queimada/Jagatá, Morro do Céu, Rua Ângelo Laporta, Rua José Boiteux, Rua Laudelina da Cruz, Vila Santa Vitória, Vila Santa Clara, Serrinha, Alto da Caeira e Mocotó.

Segundo a Prefeitura Municipal de Florianópolis os habitantes do Maciço do Morro da Cruz são cerca de 5.677 famílias que reside neste local estimando aproximadamente entorno de 22.708 habitantes. As famílias que residem nestas comunidades sobrevivem com baixos salários. Segundo Pimenta e Pimenta (2011), os empregos para os homens são em sua maioria temporários e mal conseguem sustentar a família, para as mulheres a maior parte delas trabalham como empregada doméstica.

Para Grade (2006) o Maciço do Morro da Cruz foi ocupado a partir do final do século XVIII. Uma das primeiras ocupações foi na Capela do Menino Deus, também a do Senhor dos Passos e, em seguida, no ano de 1789 é fundado Hospital Caridade, onde até hoje permanece. Ainda no século XVIII, Saito (2011), cita que o MMC foi, neste período, um lugar para refúgio de escravos.

Como destaca Dantas (2012), uma das primeiras moradoras no Morro do Mocotó, antigamente chamado de Morro da Boa Vista, foi a Dona Joana de Gusmão. Dantas menciona que Dona Joana era uma beata natural de Santos/SP, embora não constate com qual a idade a moradora veio para Florianópolis/SC. No Morro da Boa Vista, “Joana de Gusmão ergueu um acanhado rancho para a sua moradia; vivia, basicamente, de esmolas, o que lhe permitiu também a construção de uma pequena escola para meninas” (DANTAS, 2012, p. 53).

---

<sup>23</sup>Informações coletadas no site da Secretaria Municipal Habitação e Saneamento Ambiental de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/habitacao/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=8>. Acesso em: 20/10/2014.



**Figura 1:** Panorama do Maciço do Morro da Cruz  
**Fonte:** Mauro Vaz (2014)<sup>24</sup>

O Morro da Cruz, em meados de 1857, chamava-se Morro Signal e também conhecido como Morro do Pau da Bandeira, devido aos navios que eram anunciados através de uma bandeira no alto do morro, avistada por todos que moravam no entorno dos morros. Hoje, estando no centro da cidade ou na Universidade de Santa Catarina, é possível avistar (de ambos os lados) as comunidades do morro, inclusive as antenas localizadas no morro da Cruz. Grade (2006) indica que foi na virada do século XX que o Maciço Central passa a ser denominado Morro da Cruz, por ter no seu alto uma cruz.

---

<sup>24</sup>Site De olho na ilha:

<http://www.deolhonilha.com.br/florianopolis/noticias/programa-prefeitura-no-bairro-volta-ao-macico-do-morro-da-cruz-neste-sabado.html> Acesso em: 27/08/2015.

Como podemos ver na figura 1, o Maciço do Morro da Cruz “está ao norte ladeado pela Baía Norte, ao leste pelo mangue do Itacorubi, ao sul pela Baía Sul, ao oeste pela área central da cidade de Florianópolis” (GRADE, p. 56, 2011).



**Figura 2:** Vista do Morro da Cruz  
**Fonte:** Daniel Queiroz (2013)<sup>25</sup>

No início do século XX a Ponte Hercílio Luz, que ligaria a ilha ao continente, estava em processo de construção e consta-se que os trabalhadores dessa edificação moravam no lado insular onde estava sendo construída a ponte. Diante disto, Grade (2006) destaca que foi a primeira pobreza da cidade, muitas famílias foram remanejadas para o

---

<sup>25</sup>Noticias do dia. Site: <http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/95217-projeto-de-lei-do-parque-natural-do-morro-da-cruz-em-florianopolis-e-encaminhado-ao-prefeito.html>. Acesso: 22/10/2014.

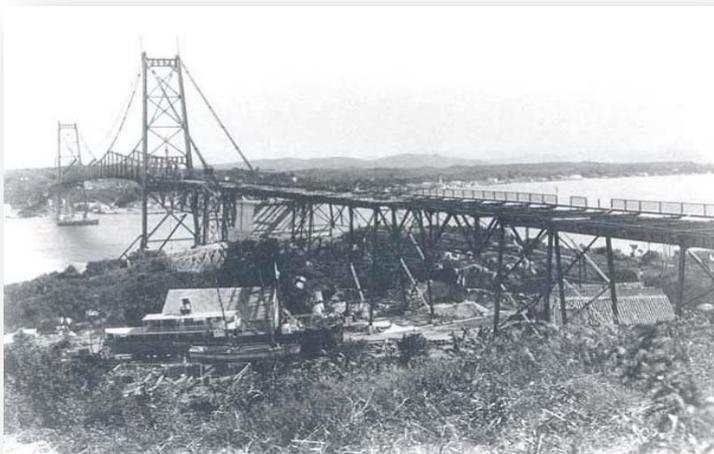
Morro do Mocotó, contam os moradores que o nome do morro é originado a partir do alimento Mocotó<sup>26</sup>.

Nesse período, por questões políticas, o Estado impediu que os pobres e provavelmente negros da cidade tivesse acesso as áreas urbanizadas do centro da cidade. Saito (2011) afirma que não havia integração entre as classes desfavorecidas e a classe alta, não havendo nem atendimento básico para as pessoas moradoras dessas comunidades. Portanto, a única saída seria morar nos morros da capital. Saito (2011) destaca que,

A ocupação dos morros foi a opção encontrada pelos excluídos. A publicação da lei nº 595 no ano 1927 legalizou a construção de moradias de madeira nos morros, o que não deixou de constituir uma medida de segregação espacial para permitir que o centro da cidade mantivesse “limpo” (SAITO, 2011, p. 36).

---

<sup>26</sup> O mocotó (palavra originária do quimbundo mukoto) é um prato baseado em patas cozidas sem casco de bovinos. O prato apresenta ingredientes ricos e nutritivos e de baixo custo aproveitados quando do abate de gado.



**Figura 3:** Ponte Hercílio Luz  
**Fonte:** Edson Day (2007)<sup>27</sup>

A referida a autora alude que, com o crescimento de Florianópolis e também com a construção da ponte Hercílio Luz, como mostra na figura 3, os habitantes do centro da cidade e do entorno da ponte, na maioria pobre, foram afastados dessas regiões. A população pobre e provavelmente negros tiveram que sair da área urbana. Nesse movimento por volta 1927, espalha-se pelo Brasil a necessidade de tratamento de esgotos e água, iluminação nas ruas, porém parece evidente que essas obras não eram somente para a melhoria da higiene na região, mas para privilegiar a classe dominante.

A ocupação dos morros foi facilitada pelas medidas sanitárias do governo catarinense que desmatou grande parte destas áreas, justificando que a densidade das matas representaria focos de doenças infecciosas. Tal permissividade de ocupação dos

---

<sup>27</sup>Disponível em: [http://hid0141.blogspot.com.br/2007\\_06\\_01\\_archive.html](http://hid0141.blogspot.com.br/2007_06_01_archive.html). Acesso: 27/12/2015.

morros pelo Estado, que inclusive era proprietário de grande parte destas terras, intencionava a resolução rápida do deslocamento das populações mais pobres para áreas mais ‘escondidas’ da capital do Estado (DANTAS, 2012, p. 67).

Por volta a década de 1930 e 1940 o centro, morada dessas pessoas, foi ocupado por construção de avenidas, praças, resultando na expulsão da população pobre para os morros. Saito (2011) indica que são poucas as histórias mencionando os morros de Florianópolis. Grade (2006), Saito (2011) e Dantas (2012) apontam que o Morro do Mont Serrat e Morro do Mocotó são as comunidades de ocupação mais antiga devido o desenvolvimento da construção civil. No início do século XX a construção do reservatório de água<sup>28</sup> na comunidade do Mont Serrat, foi o motivo pelo qual a localidade passou a ser conhecida por Morro da Caixa D’água.

O processo de ocupação do Mont Serrat aconteceu em três fases (DANTAS, 2013): a primeira fase ocorreu no século XIX com os escravizados recém-libertos que viviam em choupanas, onde plantavam bananas e cafés. A segunda foi na década de 1920, em que o processo higienista conduziu pobres (inclusive negros/as) habitantes do centro da capital a ocuparem a comunidade do Mont Serrat. A terceira, pontuada em meados da década 1950/60, foi marcada pela vinda de migrantes de regiões da grande Florianópolis. Um aspecto importante que caracteriza o Morro Mont Serrat, está relacionado com a questão étnico-racial, pois de acordo com Coppete (2003), 73% dos habitantes são negros/as, enquanto 26% são brancos.

Pesquisadores como Souza (1992) e Machado (1999) constataram que a ocupação do Mont Serrat se intensifica a partir da década 1920, e atualmente a área está ocupada e muitos dos terrenos são propriedade de uma mesma geração familiar contendo três ou mais casas, havendo poucos terrenos ainda disponíveis. A grande maioria desses

---

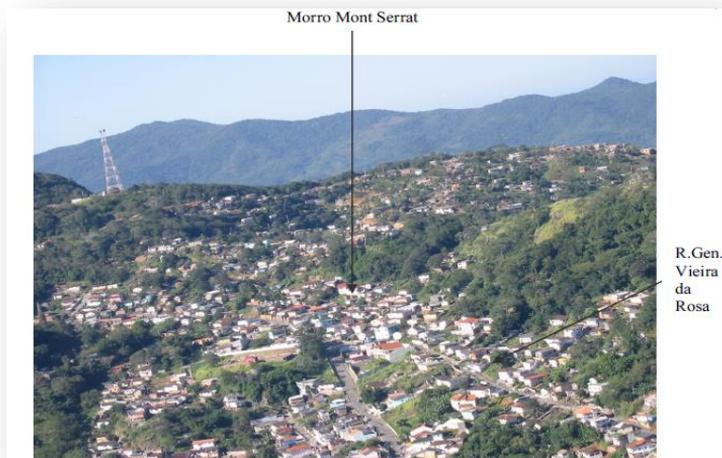
<sup>28</sup> O reservatório, inaugurado em 1910, com capacidade de 3.000 m<sup>3</sup>, permanece até hoje e ainda abastece parte da cidade. Foi a partir de 1945, que a captação da água passa a ser do reservatório de Pilões, em Santo Amaro da Imperatriz. Maiores informações em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2000/set/17/1ult.htm>. Acesso em: 11/07/16.

moradores procede da área rural, como Tijucas, Biguaçu e Antônio Carlos.

Um dos primeiros moradores que Souza (1992) destaca foi Zeferino Joaquim Cardoso, de origem negra, natural do município de Antônio Carlos. Zeferino casou-se com Maria Damecia tiveram nove filhos que vieram já adultos para a comunidade. Souza relata que Zeferino descrevia a comunidade como um matagal e isso dificultava o caminho, mas a água era abundante na região, havia poços e cachoeiras. A partir desse primeiro morador foram surgindo tantos outros. Destaca-se que,

[...] é a partir da década de 50/60, que a comunidade desperta para fazer reivindicações. Na área da cultura, pelas tradições afro-brasileiras e com grande esforço da população, surge a Escola de Samba Embaixada Copa Lord. Na área da Educação é construída a Escola Básica Lúcia do Livramento Mayorne, que na ocasião atendia as crianças de 1º a 4º séries (SOUZA, 1992, p.39).

As lutas e desafios compuseram a década de 1960 e a comunidade reestruturou-se, ganhando visibilidade na cidade. Atualmente, conta com um posto de saúde; uma creche (Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Mont Serrat) composta por crianças de 4 meses a 5 anos, ainda possui a Escola Marista Lúcia do Livramento Mayorne e a Escola de Samba Embaixada Copa Lord.



**Figura 4:** Morro Mont Serrat  
**Fonte:** Joel Pellerin (2004)<sup>29</sup>

A comunidade também abriga o Parque Municipal do Maciço do Morro da Cruz, inaugurado em 2013, que objetiva a preservação ambiental, recuperação de áreas degradadas, e configura-se em um espaço de lazer para os moradores. Segundo informações da Secretária de Habitação de Florianópolis/SC a construção desse parque no MMC prove do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal.

A comunidade também tem uma casa de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de abandono ou de maus-tratos, cujo nome homenageia uma moradora da comunidade: Darcy Victória de Brito. Possui uma Casa de Convivência do Movimento dos Moradores em Situação de Rua, apoiada pelo Centro Cultural Escrava Anastácia, que objetiva reinserção social para pessoas nessas situações. E ainda,

---

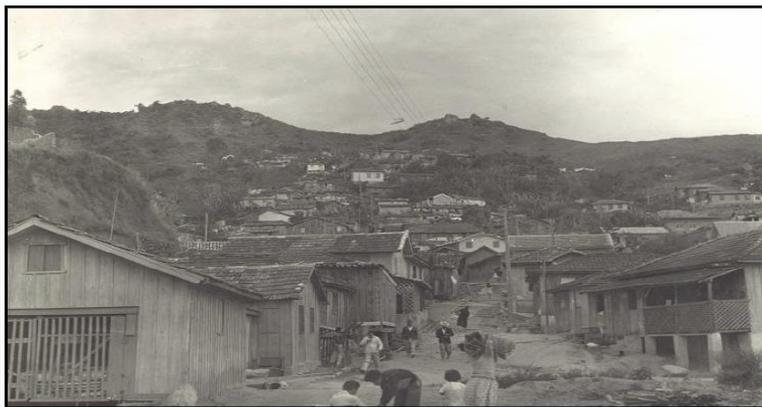
<sup>29</sup>Tese da Marlene Grade (2006).

segmentos religiosos como: duas Igrejas Evangélicas, dois Centros Umbandistas e uma Igreja Católica.

Segundo Saito (2011) outro motivo que se deu a ocupação nos morros foi pelas mulheres que lavavam roupas nas nascentes presentes nos morros e disso retiravam o sustento da família. Vale dizer que essas localidades eram também ocupadas por trabalhadores do porto e do mercado público, pescadores e cozinheiras, as quais elaboravam o prato principal da época, o mocotó, preparado para os trabalhadores da Ponte Hercílio Luz. Mocotó, por sinal, foi o nome que recebeu outra comunidade do Maciço, ocupada como uma forma desordenada, como mostra Cruz:

A ocupação da comunidade aconteceu sem nenhum critério urbanístico. O processo ocorreu conforme a chegada das famílias ao local, em que essas cercavam e determinavam a área a ser edificada sua moradia sem utilizar critérios de demarcação ou divisão dos lotes. As famílias se alojavam em porções de terra e constituíam seus núcleos familiares e de vizinhança. Essas características não são exclusivas do Morro do Mocotó, mas uma alegórica constatação dos demais morros da capital (CRUZ, 2010, p.18).

Acredita-se que essa não é somente uma das características do Mocotó, mas também das comunidades que compõe o Maciço do Morro da Cruz. Como já citamos, a única solução das famílias excluídas era morar no morro, o que provocou o crescimento desordenado dessas localidades.



**Figura 5:** Vista do Morro do Mocotó em 1950.  
**Fonte:** SANTOS (2009)<sup>30</sup>

A figura 6 mostra o Morro do Horácio, localizado no bairro Agrônômica. O Morro do Horácio, assim como as outras comunidades citadas anteriormente, cresce por causa da urbanização de Florianópolis na década de 70, com a chegada dos moradores vindos do Planalto Serrano. Segundo Canci, “moram no Morro vários grupos familiares que tem sua origem do litoral norte ou sul do Estado” (p. 10, 1997). Uma diversidade de cultura de várias regiões do estado catarinense faz a formação desta comunidade.

Segundo Canci, esta comunidade possui vários grupos de atividades culturais e esportivas tanto para as crianças quanto para os adultos, como: “de futebol, de mulheres, de crianças, da catequese, da APP (Associação de Pais e Professores), de jovens, de informática, da pastoral, na saúde e mais a Associação de Moradores” (1997, p. 11). Ao

---

<sup>30</sup>Tese de Marlene Grade (2006)

pesquisar os morros que formam o Maciço do Morro da Cruz são poucos os registros históricos de algumas comunidades.



**Figura 6:** Morro do Horácio  
**Fonte:** Joel Pellerin, junho de 2004<sup>31</sup>

O morro do Alto do Caieira é o processo mais recente de ocupação. Assim como outras comunidades, possui uma vista privilegiada para o centro da cidade. Segundo Pimenta e Pimenta (2004), os moradores migraram para a capital na última década em busca de oportunidade de trabalho. Os moradores “constitui-se por famílias de migrantes que possuem filhos em idade escolar (30,11%) e pré-escolar (20,97%), o que deveria tornar o ensino uma preocupação fundamental das autoridades municipais e estaduais” (p. 7, 2004).

Os autores ainda relatam que a falta de instituições de educação infantil dificulta o acesso das mulheres ao mercado trabalho. Na maioria das vezes por não ter com quem deixar seus filhos acabam perdendo o

---

<sup>31</sup>Tese da Marlene Grade (2006)

emprego ou deixando que os adolescentes cuidem de seus irmãos mais novos.

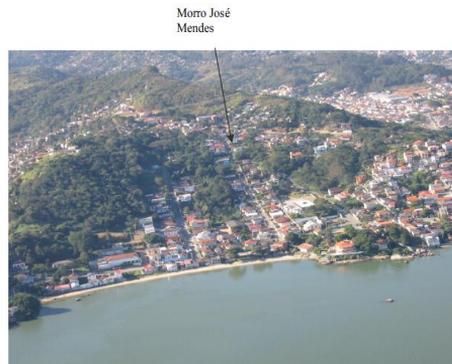
Em relação ao trabalho destes moradores os homens a maioria trabalham em construção civil, enquanto que as mulheres trabalham em trabalho doméstico. Para Pimenta e Pimenta “a porcentagem de mulheres que não trabalha fora de casa ainda é bastante significativa (18,06%)” (p. 7, 2004). Os autores mencionam que a maioria dos moradores que eles entrevistaram para a pesquisa estavam desempregados.



**Figura 7:** Morro da Caeira  
**Fonte:** Joel Pellerin, junho de 2004<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup>Tese da Marlene Grade (2006)



**Figura 8:** Morro José Mendes  
**Fonte:** Joel Pellerin, junho de 2004<sup>33</sup>.



**Figura 9:** Morro da Queimada<sup>34</sup>  
**Fonte:** Joel Pellerin, junho de 2004

---

<sup>33</sup>Tese da Marlene Grade (2006)

<sup>34</sup>Tese da Marlene Grade (2006)



**Figura 10:** Saco dos Limões e Alto da Caeira<sup>35</sup>  
**Fonte:** Joel Pellerin, junho de 2004

Podemos perceber que quase todo o Maciço do Morro da Cruz foi sendo ocupado, em sua maioria, por pessoas de baixa renda. Comunidades que tiveram um crescimento acelerado, pois “as populações que ocuparam o Maciço Central do Morro da Cruz, partiram de vias circundantes em direção ao topo dos morros, formando pequenos bairros estanques e desarticulados” (DANTAS, 2012, p.60). Como os terrenos nessas comunidades eram desvalorizados, muitos parentes instalaram-se também nesses espaços, configurando que,

A cidade de Florianópolis, na segunda metade do século XX, definia-se cada vez mais como centro administrativo resultando no aumento de habitantes e assim ascendendo a centro econômico, ampliando a circulação e acumulação de capital na Ilha que implicou em melhorias urbanísticas e acréscimo de valor aos terrenos centrais da cidade. Áreas como o Morro da Cruz, antes vistas como entraves a expansão urbana passam a ser alternativa para a

---

<sup>35</sup> Tese da Marlene Grade (2006)

ocupação. Sua escalada é feita por aqueles que já não dispõem de recursos para adquirir terrenos na área central da cidade, alguns ali compram os terrenos outros simplesmente os ocupam, trata-se de área desvalorizada aos olhos do capital (GRADE, 2006, p. 65).

Segundo Saito (2011), o Morro da Serrinha foi ocupado por volta da década de 1940, mas sua efetivação aconteceu nos anos 1980. Alguns autores ainda argumentam que a sua ocupação foi devido aos funcionários que trabalhavam na UFSC e tinham renda baixa.

O morro do Alto da Caeira é a comunidade mais recente e pertence à área de preservação ambiental estabelecida pela Prefeitura, “sua ocupação ocorreu na década de 1990 com os pequenos agricultores do planalto serrano e oeste de Santa Catarina, um processo emigratório que se deu devido a crise industrial e ao consequente aumento de desempregos” (DANTAS, p. 61, 2012).

Apresentamos na sequência os caminhos metodológicos, em que sinalizaremos os documentos nacionais, municipais e os projetos políticos pedagógicos considerados para a investigação, e ainda, o estado do conhecimento com pesquisas que abordam as questões étnico-raciais e Educação Infantil.

## 2. CAMINHOS METODOLOGICOS: ENTRE OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS ONDE ESTÃO AS QUESTÕES RACIAIS?

Escolhemos, neste processo investigativo, a abordagem qualitativa em pesquisa social, pois, como Minayo menciona a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2013, p.21), e, portanto, fundamenta-se na realidade social e está relacionada com os processos, representações e expressões humanas, buscando visualizar o contexto social em que a pesquisa está inserida. Nossa opção, aqui, foi utilizar a análise documental que contribuiu para obtenção de dados referente às relações raciais na Educação Infantil.

A pesquisa foi desenvolvida da seguinte forma: a) realização do estado do conhecimento, pesquisando relações raciais na Educação Infantil; b) análise dos documentos que orientam a política nacional e municipal de Florianópolis para a Educação Infantil e para a educação das relações étnico-raciais; c) análise dos projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil.

Utilizamos o estado do conhecimento para mapear e investigar as produções acadêmicas sobre o tema em estudo, considerando o recorte temporal (2003 a 2014) e os seguintes descritores: *Crianças Negras; Criança afro-brasileira, criança afrodescendente, Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais; Preconceito racial; Discriminação racial; Relações Raciais.*

Ferreira (2002) aponta que, nos últimos quinze anos, houve um número expressivo de pesquisas referente ao estado conhecimento,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 259).

Percebemos a importância de fazer um levantamento das pesquisas realizadas para justamente inventariar, quais pesquisas foram realizadas em nível de mestrado e doutorado. Neste sentido, mapeamos produções relativas à Educação Infantil referentes às relações raciais considerando os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)<sup>36</sup>, a Revista Zero a Seis CED/UFSC, o Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>37</sup>, e os Anais dos Congressos Brasileiros de Pesquisadores Negros - COPENE.

Na análise documental, tivemos o recorte temporal (1988 a 2015), examinamos os seguintes documentos:

---

<sup>36</sup>A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Maiores informações: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>.

<sup>37</sup>A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Passados 57 anos desde a criação da Capes, o Congresso Nacional aprova por unanimidade a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. Cria-se assim a Nova Capes, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Informações retiradas de: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso: 13/07/2017.

a) Documentos que orientam a educação infantil em âmbito nacional:

<b>Documentos normativos nacionais</b>		
<b>Ano</b>	<b>Normativa</b>	<b>Descrição</b>
<b>1988</b>	Constituição Federal	Carta magna da República Federativa do Brasil
<b>1990</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA	O estatuto é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro. O documento visa a proteção integral da criança e do adolescente, portanto, é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.
<b>1994</b>	Política Nacional de Educação Infantil	Estabelece metas para a ampliação e permanência nas instituições de Educação Infantil públicas com qualidade. Um dos seus principais objetivos é a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.
<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases – LDB	A lei 9394/96 é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro.

<b>1998<sup>a</sup></b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil <sup>38</sup>	Auxilia as práticas educacionais, bem como objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
<b>1998</b>	Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil	O documento traz orientações gerais sobre a implementação da Educação Infantil nos sistemas de ensino, sugerindo referências para sua regulamentação, acompanhado de artigos de professoras/os e especialistas de forma a aprofundar as reflexões sobre a educação infantil.
<b>2006</b>	Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil	Oferece referenciais para planejamento coletivo de reformas/ adaptações dos espaços onde se realiza a Educação Infantil.
<b>2006</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	O documento contém referências de qualidade para o sistema educacional para Educação Infantil.

---

<sup>38</sup> Segundo Cerizara, este documento recebeu muitas críticas ao longo de sua construção, como mostra a seguir: Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento (p. 336, 2002).

2009	Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças <sup>39</sup>	Estabeleceu 12 direitos que visam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais, sociais. Duas partes: 1º é referente aos critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches. 2º explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Objetiva auxiliar profissionais que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas, bem como respeitar os direitos fundamentais das crianças e ajudar a construir uma sociedade democrática.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil	O documento é de caráter mandatório, principal objetivo orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas, “além de estabelecer paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação, com qualidade.

**Tabela 1:** Documentos normativos nacionais

**Fonte:** tabela elaborada pela pesquisadora

---

<sup>39</sup> O documento analisado é de 1995, mas foi reeditado em 2009.

b) Documentos que orientam a Educação Infantil no município de Florianópolis:

<b>Documentos normativos municipais</b>		
<b>Ano</b>	<b>Normativa</b>	<b>Descrição</b>
<b>2009</b>	Plano Municipal de Educação - Eixo Educação das Relações Étnico-Raciais <sup>40</sup>	Contribuir efetivamente para esta realidade. É preciso concretizar as mudanças necessárias a oferta, acesso e permanência dos educandos nas unidades educativas e instituições de ensino do nosso município.
<b>2010</b>	Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil	O objetivo deste documento é estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.
<b>2012</b>	Orientações Curriculares da Educação Infantil	Este documento tem como objetivo orientar para a prática pedagógica na promoção do desenvolvimento integral da criança.
<b>2015</b>	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis	Visa definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis.

**Tabela 2:** Documentos normativos municipais

**Fonte:** tabela elaborada pela pesquisadora

<sup>40</sup> Além deste documento tem Orientações Curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Fundamental publicado em 2007, mas não iremos analisa-lo por se tratar só do ensino fundamental.

c) Os projetos políticos pedagógicos:

<b>Projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil localizadas no Maciço do Morro da Cruz</b>	
<b>Ano</b>	<b>Unidades</b>
<b>2014/2015</b>	Creche Irmão Celso
<b>2015</b>	Centro de educação infantil Nossa Senhora do Mont Serrat
<b>2015</b>	Creche Celso Ramos
<b>2015</b>	Creche Morro da Queimada
<b>2015</b>	Creche Professora Rosa Maria Pires
<b>2015</b>	Creche Carlos Humberto Pederneiras Corrêa
<b>2015</b>	Núcleo de Educação Infantil João Machado da Silva
<b>2016</b>	Creche Cristo Redentor
<b>2016</b>	Creche Almirante Lucas Alexandre Boiteux

**Tabela 3:** Projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil – MMC

**Fonte:** tabela elaborada pela pesquisadora

A técnica da análise de conteúdo<sup>41</sup> (BARDIN, 2011) orientou as análises aqui apresentadas. Na fase inicial o material foi selecionado e organizado com o objetivo de torná-lo operacional, na sequência procedemos aos passos: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2011, p.121). Na pré-análise foram escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e elaborados os indicadores que norteiam a interpretação final. Cabe destacar que esses três itens são considerados de extrema importância e são interligados, pois, a escolha dos documentos depende dos objetivos e os indicadores são criados através da hipótese. Segundo Bardin, “hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou informar), recorrendo aos procedimentos da análise” (BARDIN, 2011, p.128). Neste caso, as hipóteses aqui levantadas foram:

- ✓ Os documentos que orientam a Educação Infantil trazem as questões étnico-raciais.
- ✓ Os documentos sinalizados mostram a importância de trabalhar a temática com as crianças visto que elas são sujeitos históricos e culturais.
- ✓ O currículo da Educação Infantil assegura a importância de tratar as questões raciais.
- ✓ A proposta pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis prevê a importância de dar visibilidade ao tema que ao longo dos séculos foi negado para a população.
- ✓ Os projetos pedagógicos retratam quem são os sujeitos que frequentam as creches e pré-escolas e anunciam abordar as questões étnico-raciais.

---

<sup>41</sup>A técnica de análise do conteúdo em primeiro momento surgiu pelas necessidades no campo da sociologia e na psicologia. Em 1940-1950 crescem o número de investigadores especialistas em análise de conteúdo. Na época, estudos sobre análise do conteúdo visavam incidir em diferentes fontes de dados, são elas: material jornalístico, discursos políticos, cartas, publicidades, romances e relatórios oficiais. A Bardin (2011) destaca que na década de 70 houve uma grande proliferação de computadores pessoais oferecendo novas possibilidades com recursos da informática, como a rapidez em analisar os dados da pesquisa.

Para análise dos documentos, Bardin sugere sete itens: a *leitura fluente*; a *escolha dos documentos*; a *formulação das hipóteses e dos objetivos*; a *referência dos índices e a elaboração de indicadores* e por fim, a *preparação do material*. A exploração do material é “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131).

A segunda fase que é a exploração do material trata da definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequência) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste em uma etapa importante, porque possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2011). Destacamos aqui as categorias que identificamos: *Diversidade*; *Diversidade cultural e social*; *Diversidade étnica*; *Educação das relações étnico-raciais*, *relações étnico-raciais*, *criança negra*.

O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência, essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Descreve, por fim, as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores. Além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2011, p.123).

Ao chegar à interpretação dos dados, o/a pesquisador/a precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. Uma vez que, as interpretações pautadas em

inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. Nesse sentido, dialogamos com estudiosos, por entendermos que nos auxiliariam na compreensão do currículo, questões raciais e a Educação Infantil: Sacristan (2001), Oliveira (2010); Silva (2011); Arroyo (2011); Gomes (2012), Dias (2012, 2015); Trinidad (2011), Rocha (1999); Machado (1999); Kramer (2011); Sarmento (2005) Kuhlmann (2015), Veiga (2002, 2009); Rosemberg (1999).

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) analisados correspondem a oito unidades de Educação Infantil, localizadas no entorno do Maciço do Morro da Cruz de Florianópolis, que atendem crianças de 0 a 6 anos<sup>42</sup>.

A análise dos documentos a escolha dos documentos nacionais e municipais que orientam a Educação Infantil. Os projetos políticos pedagógicos analisados são de nove instituições localizadas entorno do Maciço do Morro da Cruz. Utilizamos também a descrição de cada documento, depois realizamos fichamentos trazendo quais temas eram mencionados no documento, como as questões da educação das relações étnico raciais na educação infantil. Além disso, analisamos também as imagens expostas nos documentos nacionais e municipais.

A leitura dos documentos foi de modo sucessivo e sistemático e aconteceu de forma cronológica na intenção de verificar seus avanços. Além disso, questionamentos nortearam a análise: Como aparece nos documentos a educação para relações étnico-raciais? Quando trata a educação para relações étnico-raciais remete para práticas pedagógicas? Qual a relevância da educação para relações étnico-raciais no documento em análise? A palavra diversidade aparece nos documentos? Quando essas discussões aparecem na Educação Infantil? Quais imagens estão expostas no documento?

Diante desses questionamentos, apresentamos o que nos dizem as pesquisas em recorte de nossa análise.

---

<sup>42</sup>Decidimos colocar de 0 até 6 anos por considerar que há crianças com 6 anos que frequentam as instituições de Educação Infantil, já que a matrícula para o ensino fundamental delimita a idade de até 6 anos completados até 31 de março.

## 2.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS REFERENTES À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estado do conhecimento é uma pesquisa bibliográfica que poderá contribuir para o campo teórico referente área de conhecimento e o que também move a pesquisa, as suas lacunas, bem como identifica experiências inovadoras, essa ferramenta pode mapear as produções científicas. Essas produções podem ser pesquisadas em sites, banco de dados, periódicos e publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Através da pesquisa pode-se pensar em vários aspectos para análise: região brasileira; mapeamento das Teses e Dissertações; objetivo do estudo e por fim quais as perspectivas teórico-metodológicas.

Percebemos, a partir da pesquisa aqui realizada, um avanço nas questões relativas as relações raciais na educação infantil. Utilizamos um recorte temporal de 2003 a 2015, cujas produções foram examinadas em bases eletrônicas: Anais da ANPED, Revista de Zero a Seis CED/UFSC, Bancos de dados CAPES, e para tanto, primeiramente foi preciso elencar as palavras que dariam suporte ao levantamento dos trabalhos. Os descritores elencados foram:

	<b>DESCRITORES E BASES DE DADOS UTILIZADOS NA PESQUISA</b>
<b>DESCRITORES UTILIZADOS</b>	<p>Crianças Negras;  Crianças afro-brasileira,  Criança afrodescendente,  Educação Infantil;  Lei Federal 10.639/03;  Implementação da Lei Federal 10.639/03;  Relações Étnico Raciais;  Preconceito racial;  Discriminação racial;  Relações Raciais.</p>
<b>BASES ELETRÔNICAS</b>	<p>Anais da ANPED  Revista de Zero a Seis CED/ UFSC  Bancos de dados da CAPES</p>

**Tabela 4:** Descritores utilizados na pesquisa

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Utilizamos, para o levantamento os anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) *stricto sensu* em educação. Ressaltamos que o início do processo investigativo pautou-se em desbravar o site, como utilizar e quais os critérios para escolha dos artigos. Pesquisamos nos seguintes Grupos de Trabalho – GTs: Educação de criança de 0 a 6 anos; Educação e Relações Étnico-raciais.

Quanto aos Grupos de Trabalho (GT) elencamos: o GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos – escolhido por apresentar questões relacionadas à infância e a criança; o GT21 – Educação e Relações Étnico-raciais – escolhido por pensar quais pesquisas abarcam as relações raciais e quais trabalhos desenvolvidos durante os anos 2003 e 2015.

A seleção dessas publicações implicou leitura na íntegra e análise de sua relevância para a composição da investigação, e dentre as vinte e duas publicações lidas, somente quatro contribuíram com a pesquisa, pois as demais não contemplaram os descritores. O que mais surpreendente foi que poucos trabalhos enfocaram a criança pequena relacionada com educação e relações étnico-raciais.

<b>PUBLICAÇÕES ANALISADAS- ANPED</b>				
<b>Descritores</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Grupo de Trabalho</b>
<b>Crianças negras</b>	<b>-Marta Diniz -Ana Canen</b>	Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo.	2003	Educação e Relações Étnico Raciais/ n.21
<b>Crianças negras e preconceito racial</b>	<b>-Vera Lúcia Neri da Silva.</b>	As interações sociais e a formação da identidade da criança negra.	2004	Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07
<b>Crianças negras e Relações étnico-raciais</b>	<b>- Ana Cristina Juvenal da Cruz</b>	Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e prática.	2010	Educação e Relações Étnico Raciais/ n.21
<b>Crianças negras e Relações étnico-raciais</b>	<b>- Lucineide Nunes Soares -Santuza Amorim da Silva</b>	Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos.	2013	Educação e Relações Étnico Raciais/ n 21

**Tabela 5:** Publicações Analisadas- ANPED

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nos anais da ANPED de 2003 a 2013.

O trabalho realizado por Marta Diniz e Ana Canen (2003), traz as vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo em relação à identidade negra. O trabalho, intitulado “Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo”, traça três objetivos centrais que norteiam a pesquisa: possibilidades e os entraves do multiculturalismo, questões relativas afirmação da identidade negra nos espaços educacionais e vozes aos sujeitos, mas também trabalha com vozes plurais para construir a narrativa. Quando apresenta a identidade negra reflete os aspectos positivos para o reconhecimento e a valorização do negro na sociedade. O aporte dessa pesquisa é um curso que objetiva formar profissionais da educação em formação ou em exercício comprometidos com a causa antirracista, e também profissionais que pesquisam a população negra e suas relações sobre a educação. Todavia, aponta uma forte potência multicultural que concerne os trabalhos educativos. A pesquisa aponta, através do curso, entrevistas realizadas com profissionais da educação abordando a construção positiva identidade negra. A relevância dessa produção consiste que o multiculturalismo alerta para a necessidade de não se congelar identidades entorno de marcadores únicos, sob pena de homogeneização das identidades e de perpetuação de preconceitos (2003, p. 13). Nessa perspectiva, ressalta-se compreender que o sujeito em sua própria narrativa traz consigo sua particularidade, mas também um coletivo, sua cultura, valores, crenças, sendo que na maioria das vezes o sujeito é discriminado não só pela sua pele, mas também por suas particularidades.

Já na pesquisa de Vera Lúcia Neri da Silva (2004) intitulada “As interações sociais e a formação da identidade da criança negra” destaca as identidades sociais como construção simbólica, e enfoca a criança negra. Tendo em vista “como os grupos sociais operam com as suas identidades raciais e culturais dentro do contexto histórico-social brasileiro, marcado pela ideologia do branqueamento como realização identitária valorativa” (SILVA, 2004, p.1). Abordam-se, ainda, os principais conceitos como raça e racismo e como se perpetuam no Brasil, considerando que esses conceitos estão intimamente ligados com a hierarquização social. Destaca que, “a categoria “raça” tem sido muitas vezes empregada como sinônimo de “etnia”, porém, em nosso trabalho, consideraremos as categorias “raça” e “etnia” de forma distinta” (SILVA, 2004, p.2). Portanto, a raça é tratada como algo que determina os traços, marcar físicas e com

características de determinados grupos. A pesquisa anuncia que quando se debate sobre o negro no território brasileiro o mais correto é falarmos sobre raça, pois o termo dará sustentação para debatermos sobre o racismo ocorrido em várias partes do País. Evidencia, ainda, dois outros conceitos: discriminação racial e preconceito, sendo que este está atrelado ao julgamento preconcebido, tendo atitudes discriminatórias perante a uma determinada pessoa, ou seja, tudo que foge dos padrões exigidos (convencionados) por uma sociedade. Já para discutir discriminação racial, a autora traz a afirmação de Kabenguele Munanga quanto ações geradoras de negatividade perpetuadas em práticas discriminatórias tanto individuais ou institucionais.

No contexto das interações sociais a autora ainda descreve que as crianças se percebem como sujeitos e fazem parte do mundo social. Através disso, o sujeito constitui sua realidade pautada nas relações de interações, pois isso certamente está ligado com a formação de subjetividade da criança negra. Sendo que é através das relações que, em sua maioria, possuem atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Ao refletir como a produção da realidade preconceituosa e discriminadora vivenciada pela criança negra, realidade que emerge das relações intersubjetivas das quais ela participa, contribui para uma ordem social injusta e desigual, chamamos atenção para a importância do conhecimento desses mecanismos sociais existentes no desenvolvimento infantil e na elaboração de uma pedagogia que vise a superação de aprendizagens de preconceitos, de valores, de atitudes e comportamentos racistas (SILVA, 2004, p.10).

Vale ressaltar a importância de problematizar os aspectos que envolvem as crianças negras e não negras, como ações de racismo e discriminação, pois é no processo educativo que as crianças socializam uma com as outras e com adultos e nessa ação acessa conhecimentos e outros valores culturais. Evidente que, para uma estrutura educacional pautada em um currículo possibilitador de organização e relações sociais, é fundamental que se tenha em pautada debates e reflexões sobre questões relativas ao preconceito e discriminação racial.

A pesquisa de Ana Cristina Juvenal da Cruz (2010) intitulada, “Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e prática” analisa o *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), no intuito de examinar os projetos finalistas nos anos de 2002, 2004, 2006 e 2008. A maioria dos projetos levantados pela autora tem como foco a educação para relações étnico-raciais, além de aportes da sociologia das relações raciais. Menciona que os projetos premiados trazem propostas relacionadas com as questões relativas à diversidade étnico-racial. O prêmio está dividido em quatro categorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Escola. Esse trabalho evidencia a importância da valorização dos projetos desenvolvidos e elaborados pelos os profissionais da educação. Um passo importante é “Reconhecer as diferenças e utilizá-las como ponto de partida é fundamental para uma educação que contemple as relações étnico-raciais” (CRUZ, 2010, p.13).

Já a pesquisa “Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos”, das autoras Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva (2013), investiga práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos em Minas Gerais, tendo como tema relações étnico-raciais na Educação Infantil. Analisam as organizações dessas práticas bem como as relações estabelecidas entre as crianças/criança, as crianças/adultos e como acontecem com as crianças negras; buscam, ainda, identificar no cotidiano, o que os adultos e as crianças dizem acerca dessas práticas. A estratégia teórico-metodológica optou por pesquisar *com* as crianças e não *sobre* as crianças. Nesse sentido, as autoras optaram que as crianças fizessem registros fotográficos os momentos que se passavam em diversos espaços e tempos da instituição educacional. Realizaram entrevistas com os professores/as, monitores/as, gestores/as e supervisora. O que as autoras perceberam é que, em sua maioria, o discurso era feito como se a igualdade predominasse nesse espaço educativo. No entanto, constataram que era visível em imagens, cartazes, painel de aniversário a predominância de crianças brancas, fazendo com que crianças negras ou até mesmo de outro grupo étnico ‘desaparecesse’ desses espaços.

Outra questão destacada é que as brincadeiras demonstravam preconceito e rejeição por parte das crianças brancas. Porém, no discurso da professora e diretora, as crianças eram consideradas todas iguais.

Eu não consigo enxergar isso, eu percebo que o tratamento aqui na escola é igual para todas as crianças [...]. Então não existe aqui na escola a divisão de crianças, brancas, pardas, negras. Todas nós enxergamos dentro de um único contexto (diretora Andréia). [...] isso é um ponto na escola que eu sempre observei e que acho muito importante, pois não tem diferenciação e nem racismo. O tratamento com as crianças é igual (professora Helena), (SOARES; SILVA, 2013, p.4).

Importa refletir, a partir dessa pesquisa, o silenciamento e invisibilidade das outras culturas, inclusive africana e afro-brasileira. Aparentemente, na instituição pesquisada, evidencia-se que consciente ou inconscientemente é exposta somente uma determinada cultura, embora documentos oficiais destaquem a importância de ampliar os repertórios culturais da criança. Assim, quando profissionais da Educação Infantil empregam o discurso que “Para mim, as crianças são iguais”, “Trato todos do mesmo jeito”, “Aqui, na sala, não tem diferença de cor”, “Nem percebo a cor dos meus alunos”, “Não presto atenção se tem preto ou branco na sala”. (SILVA Jr, DIAS, MALACHIAS, 2012, p. 25). Silenciar esses fatos significa fechar os olhos e contribuir para a perpetuação de práticas discriminatórias. Assim, a maioria das vezes as crianças crescem tímidas, envergonhadas, descrentes de seu potencial enquanto sujeitos e cidadãos de direitos.

Cabe salientar a importância de uma educação para a igualdade étnico-racial visando valorizar as crianças independentes do seu pertencimento étnico-racial, isto é uma educação que favoreça o respeito, reconhecimento e valorização de crianças negras, brancas, indígenas e/ou asiáticas. Tal cenário pode favorecer o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil considerando a postura e comprometimento das professoras/es, e dos demais profissionais da educação.

Seguindo a análise das produções em bases eletrônicas, pesquisamos na Revista de zero a seis, escolhida por seu vínculo ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância -

NUPEIN/CED/UFSC.<sup>43</sup> Ainda que a revista dedique-se as questões relacionadas à infância, encontramos dois trabalhos que abordam o tema das relações étnico-raciais.

<i>Trabalhos selecionados Revista de zero a seis</i>			
Descritores	Nome	Título	Ano
<b>Crianças negras; Educação Infantil</b>	Cristiane Irinéa Silva	<b>O Acesso das crianças negras à Educação Infantil:</b> um estudo de caso em Florianópolis	2007
<b>Educação infantil</b>	Thaís Regina de Carvalho	<b>Políticas de promoção da igualdade racial em Florianópolis/SC:</b> mapeando ações nas unidades de educação infantil.	2014

**Tabela 6:** Trabalhos selecionados Revista de Zero a Seis

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base na Revista de Zero a Seis.

No ano de 2007, Cristiane Irinéa Silva publica a pesquisa “O Acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis”, a qual tomou como campo de investigação uma instituição de Educação Infantil localizada na região continental do município de Florianópolis, atendendo crianças de 0 a 6 anos. O foco foi investigar quais eram os procedimentos de acesso das crianças negras na

<sup>43</sup> Núcleo de Pesquisa, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED-UFSC), o qual congrega professores e estudantes de graduação e pós-graduação, professores das redes de ensino e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal. Tem como objetivo a divulgação da produção acadêmica sobre Educação Infantil, visando a ampliação do conhecimento das temáticas e das discussões no campo educacional e a socialização das pesquisas produzidas tanto no Brasil quanto no exterior. Informações retiradas de: <http://nupein.ced.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso: 13/07/2016.

Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Apresenta, também, quais critérios adotados pelo sistema público para a matrícula das crianças nas instituições de Educação Infantil. A pesquisadora utilizou abordagem estudo de caso e como instrumentos metodológicos análise dos documentos de fichas de matrículas, observações, registros no ato das inscrições para ingresso e entrevistas não-estruturadas. E, ainda, Silva fez um resgate sobre o histórico da população negra Brasil, a qual é marcada por um processo discriminatório social e racial. Anuncia que,

A criança negra, criada escravidão, tinha seus direitos cerceados até o mais completo abandono. A escrava, ao parir, tinha apenas três dias para se restabelecer e voltar ao trabalho, e seu filho, para sobreviver, era incorporado ao trabalho da mãe (PARDAL, 2005). Dessa forma, as mães escravas, na tentativa desesperada de conseguir a sobrevivência dos filhos, criavam estratégias, como a de carregá-los amarrados nas costas ou eram obrigadas ao uso do tejudado como forma de mantê-los assim durante o trabalho, conciliando-o com os cuidados a criança (SILVA, 2007, p. 22).

Outro ponto abordado, pela pesquisa, refere-se às conquistas obtidas ao longo das décadas, como leis, entendimento das crianças como sujeitos de direitos e a importância de assegurar e respeitar esses direitos. No entanto, alerta que,

Os problemas da infância e o descaso para com ela não tem sido um “privilegio” brasileiro; por vários séculos as situações enfrentadas pelas crianças no mundo não têm sido um assunto novo, nem mais trágico neste ou naquele tempo, pois o abandono e os infanticídios foram deliberadamente praticados por todos os povos, independente de etnia, camada social ou econômica e credo religioso (SILVA, 2007, p. 24).

No desenvolvimento da investigação, é apresentado o funcionamento da instituição em análise e como acontece o acesso para as vagas nas instituições de Educação Infantil, iniciado a partir da

divulgação do calendário das matrículas contendo os critérios para a seleção de vagas. Silva constata que os principais excluídos são crianças de pais desempregados, os que não comprovavam renda e os que não traziam os documentos exigidos como critérios para a seleção de vagas. Silva, a partir das entrevistas com os contextos familiares, alcançou que alguns pais percebem a Educação Infantil como um favor e não como um direito da criança. Nesse sentido evidencia-se que “Prevalece nesse processo a concepção de direito à Educação Infantil para filhos de mães trabalhadoras, não sendo atendido o preceito constitucional de direito a todas as crianças de 0 a 6 anos. (SILVA, 2007, p.25).

Já em 2014, Thais Regina Carvalho publica “Políticas de promoção da igualdade racial em Florianópolis/SC: mapeando ações nas unidades de educação infantil”, cuja metodologia pautou-se em questionário via eletrônico para as/os diretoras/es das Creches e Núcleos de Educação Infantil – NEI’s e também entrevistas semi-estruturada com as gestoras da Diretoria de Educação Infantil. Carvalho dedica-se as experiências realizadas nas instituições de Educação Infantil, atentando para os relatos produzidos pelos as/os diretoras/es quando a questão é política para a promoção de igualdade racial. Observa-se que o questionário abordava o projeto político pedagógico, formação continuada, obras de literatura infantil e prática educativa. Nesse processo, a autora aponta fragilidades no envio dos questionários, considerando um envio para 74 instituições, e um retorno de somente 16 questionários. Uma interpretação possível para essa devolutiva seria o silenciamento por parte de algumas instituições.

Nessa análise, os questionários apontaram o envolvimento de trabalhos/atividades acerca da educação das relações étnico raciais: 12% específicos de uma turma e de toda a unidade; 12% sem trabalhos; 31% específicos de uma turma; 44% de toda a unidade. A pesquisa de Carvalho adverte que, “[...] a quebra dos silenciamentos e das práticas racistas precisam ser superadas por todo o coletivo institucional, pois caso contrário, as atuações tornam-se fragilizadas, ou seja, para as crianças e adultos é complexo quando uma profissional busca desconstruir e outro/a reforça os estigmas e estereótipos” (CARVALHO, 2014, p. 151). Outra questão apontada foi a oferta de formação continuada para as/es professoras/es. Carvalho relata que a maior oferta foi no ano de 2010,

tendo o início dos trabalhos realizados pelas creches e NEI's<sup>44</sup>. Visto que a formação continuada é de extrema importância, pois é através dela que as/es professoras/es encontraram subsídios para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais.

A referida pesquisa leva-nos para a reflexão de que, embora haja avanços, ainda há muito que ampliarmos na promoção de igualdades raciais na/em relação das crianças pequenas, em especial o combate ao racismo e a necessidade do envolvimento da instituição (de todos os profissionais).

Prosseguindo com a investigação, em bases eletrônicas, pesquisamos no banco de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual foram encontradas dez pesquisas, sendo que oito são de mestrado e duas são de doutorado. Na ocasião desse levantamento, essa base somente disponibilizava trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2012, e os demais anos seria inserido gradativamente, o que inviabilizou a verificação de trabalhos defendidos dos outros anos. Diante dessa condição, selecionamos aqueles pesquisados na Educação Infantil e que corroboram com as questões raciais.

<b>Teses e dissertações selecionadas - banco de dados CAPES</b>				
<b>Descritor</b>	<b>Nome</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Titulação</b>
<b>Crianças Negras; Educação infantil</b>	Ellen de Lima Souza	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil	2012	Mestrado
	Cristina Teodoro Trinidad	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	2011	Doutorado

**Tabela 7:** Teses e dissertações selecionadas - Banco de dados da CAPES  
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base no banco de dados da CAPES.

<sup>44</sup> Núcleo de Educação Infantil.

No ano de 2012, a dissertação de Ellen de Lima Souza, sob o título “Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil” objetivou a identificação e compreensão das percepções acerca da infância de crianças negras anunciadas por professoras/es de Educação Infantil, e para tanto, foram elencadas três professoras colaboradoras para participarem da pesquisa, as quais possuíam quinze anos de experiência e suas práticas pedagógicas estavam vinculadas ao combate às desigualdades em relação às crianças negras. No decorrer das entrevistas as colaboradoras puderam discorrer sobre suas trajetórias, e com isso, a pesquisadora pode perceber a relação que tinham com o tempo, ou seja, umas falavam do passado outras logo projetavam o futuro.

O tempo nas conversações não é representado em uma ordem sequencial passado – presente – futuro, dessa forma traz a possibilidade de desvelar mudanças, consequências, opiniões e o ir e vir no tempo que as mudanças das professoras, à medida que percebiam novos significados no jeito de ser das crianças negras, mudavam as suas práticas em relação a essas, bem como o tratamento e a conduta em relações com as outras crianças. É o tempo que ajuda as colaboras da pesquisa a explicarem como suas posturas profissionais foram elaboradas e reelaboradas (SOUZA, 2012, p.77).

A metodologia utilizada adotou um caráter fenomenológico, tendo auxílio da filosofia de raiz africana. No entanto, percebe-se que na formação dos professores, apreendiam formas de educar para relações étnico-raciais, e, embora esse exercício de aprendizado, em alguns momentos ressaltava-se uma percepção das infâncias das crianças negras ainda de forma estereotipadas e eurocentradas. Vale enfatizar as indicações literárias as quais abordam a discriminação no decorrer da vida educacional crianças negras: Cavalleiro (2000), Oliveira (2004), Fazzi (2006) e Dias (2007), também traz Cota (1997), que irá destacar a importância das percepções dos profissionais de Educação Infantil em relação à infância de crianças negras.

Souza discorre sobre as produções na década de 1980 acerca de crianças negras, e denuncia que as identidades das crianças negras eram

prejudicadas pelo racismo. Na década de 1990 observamos avanços na formação de crianças negras que denunciavam estereótipos presente em escola. Destaca, ainda, publicações ocorridas no ano de 2000 que se ancoraram nas desigualdades infância e raça. Indica a leitura dos autores Saraiva (2009), Telles (2010) e Trinidad (2011) que mencionam o contexto das crianças negras e profissionais que desenvolveram a temática educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. O adensamento dessa discussão apoiou-se em Sarmiento (2005) que entende a infância como sendo uma construção histórica, construída pela sociedade.

Nas entrevistas com as colaboradoras a pesquisadora depreendeu que muitos dos sentimentos estariam racionalizados, as percepções são construídas a partir de como observam os outros e de como os outros as percebem como forma de pertencimento étnico-racial.

São as formas de perceber a si mesmas e aos outros, bem como de estar no mundo que possibilitam as suas construções de percepções e sentimentos pautados em seus pertencimentos étnico-racial. Assim é interessante compreender como as colaboradoras utilizam das mesmas palavras com diferentes sentidos, sentidos esses direcionados a partir de seus pertencimentos étnico-raciais. Por exemplo, as experiências que remetem a construção de uma percepção do que significar resistência são muito distintas entre a professoras negra e a professora branca (SOUZA, 2012, p.97).

Ressaltamos que Souza leva-nos a refletir que para ser professor/a de Educação Infantil é preciso sensibilizar-se com a presença/ausência do outro e essa sensibilidade está, entre tantas possibilidades de viver o sensível, na percepção de infância da criança negra, o que nos dizem, o que querem e especialmente o que compreendemos desses saberes e sabores.

A pesquisa “Identificação Étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil” (2011), autoria de Cristiane Teodoro Trinidad, investigou 33 crianças com idade entre quatro e cinco anos, que pertenciam a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na Zona oeste da cidade de São Paulo. O objetivo da autora era verificar se

as crianças da pré-escola compreendiam a identificação étnico-racial, e para isso elaborou questionamentos para as crianças nas conversas informais fazendo-as perguntas diretas, como: Em que as pessoas são iguais ou diferentes? Com que você se parece? Você gostaria de ser diferente?

Trinidad, com base no referencial teórico, aponta três tipos de abordagem: teorias relativas à identificação étnico-racial, tendo em vista aquelas que consideram a raça como uma construção social; proposta sócio histórica da Psicologia, dando atenção para as categorias “sentido” e “significado”; e por último uma abordagem ancorada na proposta da sociologia da infância, lançando um olhar para criança como ator social legítimo e de direito que possui suas crenças e sua cultura. A revisão bibliográfica destaca autores norte-americanos. Trinidad (2011) selecionou a abordagem etnográfica optando por observações participantes, conversas formais, contação de histórias pelas crianças e análise documental. Entre os resultados alcançados, a autora indica que,

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, o acompanhamento do cotidiano das crianças possibilitou conhecer seus mundos, suas formas de se apropriarem de diferentes conceitos, não apenas aqueles relacionados à identificação étnico-racial, objetivo central deste trabalho. Várias pesquisas, realizadas em espaços de educação infantil, mostraram que há diferentes situações em que se evidenciam preconceitos e discriminação por parte das crianças em suas interações. No presente estudo, isso não foi observado. Mas a ausência desse tipo de atitude no espaço investigado não significa, de modo algum, que crianças de pouca idade não tenham preconceitos e, menos ainda, que não ajam de maneira discriminatória. O que se observou é que as crianças estudadas não pautam suas relações com as demais pelo critério de cor/raça. (TRINIDAD, 2011, p.152)

A pesquisa de Trinidad expõe que as crianças ao serem questionadas revelavam pela linguagem o que não demonstravam através do comportamento, portanto, “[...] tanto o preconceito como as atitudes discriminatórias se evidenciavam no plano verbal. Já nessa etapa da vida,

as crianças haviam se apropriado de identificações étnico-raciais, associando-as a valores presentes em seu entorno, que se manifestavam por meio da negação de traços associados aos negros. (TRINIDAD, 2011, p.152). O que nos indica que crianças desde muito pequenas já conseguem atribuir tipos de valores para outras crianças do seu convívio, pois se relacionam constantemente com o outro, seja através da linguagem, brincadeiras, interações, enfim, nas vivências pedagógicas.

Na continuidade das análises na base de dados, apresentamos, agora, as publicações vinculadas ao Congresso Brasileiro de pesquisadores/as negros/as – COPENE<sup>45</sup>. Nesses cadernos de resumos localizamos 16 trabalhos que apresentam preocupação e sensibilização com a autoestima das crianças negras, construção de valores das crianças, socialização, racismo, preconceito, discriminação e identidade racial.

---

<sup>45</sup>O Congresso Brasileiro de pesquisadores/as negros/as - COPENE ocorreu em vários estados brasileiros, como Pernambuco, São Paulo, Maranhão, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Santa Catarina e por último no Pará. Este evento é organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negro/as (ABPN). Caracteriza-se por agregar pesquisas relacionadas à população negra no Brasil e principalmente socializar trabalhos de pesquisadores/as negros/as, africanos/as e da diáspora.

**PUBLICAÇÕES VINCULADAS AO CONGRESSO BRASILEIRO DE  
PESQUISADORES/AS NEGROS/AS – COPENE**

<b>Descritor</b>	<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Título do resumo</b>	<b>Ano</b>
Educação Infantil; Relações étnico-raciais	Eliane dos Santos Cavalleiro	Doutoranda	Raça e Educação Infantil: A produção da submissão social	2000
Crianças negras	Carolina de Paula Teles	Graduanda	Construção da identidade e da consciência racial da criança negra na educação infantil	2002
Educação Infantil; Relações étnico-raciais	Regina de Souza Teixeira; Ariana Rodrigues Gomes	Mestranda	Relações conflituosas. O racismo na Creche Feliz	2002
Educação Infantil; Crianças negras; Relações étnico-raciais	Ana Cristina Santos; Flávia de Jesus Damião	Graduada	Ações afirmativas na educação infantil: uma discussão necessária	2004
Educação Infantil; Relações étnico-raciais	Nádia Ligia Guitierrez dos Santos; Sônia Pedroni; Kellen Regina Maraes Coimbra; Marilda da Conceição Martins; Cleuma	Graduada Graduada Graduanda	A construção da identidade étnica em crianças negras	2004

	Maria Chaves de Almeida			
Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Lei Federal 10.639/03	Núbia Dias Pereira	Graduanda	Respeito à diversidade racial como fator de qualidade na educação infantil	2006
Educação Infantil; Relações étnico-raciais	Marisa Adriane Dulcini Demarzo	Graduanda	Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: acompanhamento da implantação e execução de uma política curricular	2008
Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Discriminação racial	Carolina de Paula Teles	Mestranda	Representações sociais como perspectiva de estudo para o combate ao preconceito e discriminação racial na educação infantil	2008
Educação Infantil; Relações étnico-raciais	Lucimar Rosa Dias	Doutora	No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo	2008
Educação Infantil; Relações étnico-raciais	Carolina de Paula Teles Duarte	Não Consta no resumo	Representações sociais sobre as crianças negras a partir da prática pedagógica de uma	2012

			professora	
Educação Infantil; Crianças negras; Relações étnico-raciais	Patricia Maria de Souza Santana	Doutoranda	Crianças negras: reflexões sobre um campo de estudos	2012
Educação Infantil; Crianças negras; Relações étnico-raciais	Lilian Teresa Martins Freitas	Não Consta no resumo	Nem preto, nem branco? Reflexões sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil	2014
	Flávia de Jesus Damião; Eduardo David de Oliveira	Doutoranda	Modernidade e o encobrimento das crianças negras brasileiras e suas infâncias	2014

**Tabela 8:** Publicações Congresso Brasileiro de pesquisadores/as negros/as – COPENE

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base no levantamento realizado nos cadernos do COPENE e com o auxílio da Plataforma Lattes.

Na análise dessas publicações, destacamos a de Eliane dos Santos Cavalleiro “Raça e Educação Infantil: A produção da submissão social” (1998), cuja pesquisa procura compreender a socialização, no que tange às relações raciais estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. A pesquisa utilizou de observação sistemática para abarcar como são estabelecidas as relações interpessoais entre professores e alunos. Um aspecto que autora pontua é a questão do silenciamento perante o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

Carolina de Paula Teles na modalidade pôster “Construção da identidade e da consciência racial da criança negra na educação infantil” (2002) reflete sobre a inserção da criança negra na Educação Infantil, focalizando a construção da identidade e da consciência destas crianças a partir das práticas educativas desenvolvidas nas pré-escolas.

A pesquisa em forma pôster de Regina de Souza Teixeira e Ariana Rodrigues Gomes “Relações conflituosas: O racismo na Creche Feliz” (2002) objetivou conhecer o posicionamento das auxiliares de creche frente às manifestações racistas entre as crianças. Foram realizadas nas instituições observações que pudessem evidenciaras práticas e as relações que aconteciam no interior da creche. As autoras apontaram o despreparo para lidar com essas situações e a necessidade de aprofundar as discussões na Educação Infantil.

O trabalho de Ana Cristina Santos e Flávia de Jesus Damião tem como tema “Ações afirmativas na Educação Infantil: uma discussão necessária” (2004), e introduz o debate acerca das ações afirmativas, foco pouco contemplado na Educação Infantil.

O resumo de Nádia Ligia Guterres dos Santos (et. al.), intitulado “A construção da identidade étnica em crianças negras” (2004), apresenta o processo de construção da identidade étnica durante a infância – fase do início desse processo e que será fundamental para determinação do sentimento de pertença ao seu grupo étnico.

O trabalho de Núbia Dias Pereira “Respeito a diversidade racial como fator de qualidade na educação infantil” (2006), contextualiza a desvalorização do negro em relação ao branco. A autora questiona pontos referentes à educação de qualidade e, defende que para ser de qualidade é importante respeitar a dignidade humana. Sugere que os debates sobre preconceito, racismo e discriminação racial contemplem também a Educação Infantil.

O resumo de Marisa Adriane Dulcini Demarzo, “Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: acompanhamento da implantação e execução de uma política curricular” (2008) apresentou como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vêm sendo implantadas em escolas da Rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos; quais dificuldades e/ou facilidades enfrentam os/as professores/a; quais materiais utilizam; quais atividades foram realizadas e como vão ao encontro dos princípios estabelecidos pelo parecer. A percepção da autora é que as dificuldades são diversas, uma delas que as professoras têm o receio de tratar o tema para não constranger as crianças e a dificuldade no diálogo com os familiares.

O resumo de Carolina de Paula Teles “Representações sociais como perspectiva de estudo para o combate ao preconceito e discriminação racial na Educação Infantil” (2008), verificou a influência da linguagem na constituição da identidade e consciência racial da criança negra de Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a observação do cotidiano escolar e as rodas de leitura. A autora conclui que não presenciou expressões verbais que possuíssem caráter preconceituoso, e isso se deve ao fato de existir práticas pedagógicas que apresentavam a valorização e o combate ao racismo e a discriminação racial.

Lucimar Rosa Dias com o título “No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo” (2008), apurou modos pelos quais educadoras da primeira infância apropriaram-se de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada, cujo enfoque era o combate ao racismo e a maneira pela qual se transformaram, a partir das suas práticas pedagógicas. A autora identificou os resultados das políticas ao combate ao racismo nas práticas pedagógicas relativas às relações étnico-raciais.

Vera Lucia Neri da Silva ao apresentar “Ideologia racista e educação da criança negra” (2008), desvelou como os mecanismos históricos de construção da ideologia do racismo ainda se mantêm fortalecidos. A pesquisa foi qualitativa, e focou nas narrativas das professoras com as crianças relacionando como fáceis e difíceis. Silva (2002) mostra que as professoras, mesmo não classificando as crianças como sendo difíceis, atribuíam características que assentavam as crianças

negras em uma posição inferiorizada das demais. As crianças fáceis eram denominadas como espertas e educadas.

O trabalho de Carolina de Paula Teles Duarte, com o título “Representações sociais sobre as crianças negras em livros infantis: reflexão a partir da prática pedagógica de uma professora” (2012), é resultado da pesquisa de mestrado que analisou a representação social de uma professora da Educação Infantil sobre as crianças negras e as influências destas na prática pedagógica para combater o racismo. Constatou que as práticas pedagógicas tinham um caráter racista. A finalidade foi perceber, a partir dos livros infantis, como a professora representava as crianças negras e como abordava a temática racial.

Patrícia Maria de Souza Santana em “Crianças negras: reflexões sobre o campo de estudos” (2012) apresentou reflexões a partir de pesquisas acerca de crianças negras no Brasil, buscando compreender quais as concepções de criança e infância estava presente nesses estudos, para isso, realizou um levantamento bibliográfico sobre a história da infância no Brasil.

O trabalho de Lilian Teresa Martins Freitas “Nem preto, nem branco? Reflexões sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil” (2014) discutiu relações étnico-raciais e infância utilizando a sociologia da infância, mais precisamente a socialização das crianças negras nas unidades de Educação Infantil.

Flávia de Jesus Damião e Eduardo David de Oliveira apresentaram “Modernidade e o encobrimento das crianças negras brasileiras e suas infâncias” (2014). Pontuaram questões sobre a modernidade e os conhecimentos relativos às crianças negras brasileiras e as suas infâncias.

Intuímos no levantamento das sete edições do Congresso, pautados nos trabalhos referentes à Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais, que há um número expressivo de autoras/pesquisadoras mulheres, e a maior parte delas possui graduação e pós-graduação. Os principais temas abordados pelas pesquisadoras foram infância, crianças negras, respeito à diversidade racial, religiosidade, relações raciais, discriminação racial. Esses dados são relevantes para se mapear quais pesquisas estão sendo realizadas em âmbito da Educação Infantil para nos indicam as necessidades de ampliação nas questões étnico-raciais.

Entretanto, percebemos que nos resumos dessa categoria, alguns dados estavam rescindidos, como o diálogo com autores da área, o que de certa medida não possibilitou a ampliação da literatura específica. E, ainda, a ausência de referências quanto formações e universidades a que estavam vinculadas no ano do congresso. Diante disto, foi preciso utilizar outras ferramentas, como a plataforma lattes<sup>46</sup> para desvendar suas vinculações e em quais regiões do país a temática era mais evidenciada, que nesse caso, constata-se o Sudeste com maior número de pesquisas na área Educação Infantil e questões étnico-raciais. Quanto às metodologias, em sua maioria, foram pesquisas qualitativas etnográficas, entrevistas, observações, oficinas descritivas e analíticas.

Evidenciamos no levantamento alguns avanços nas questões étnico-raciais, ainda que confirmassem a existência de alguns retrocessos no cotidiano e nas práticas pedagógicas. Algumas pesquisadoras Cavalleiro (2000), Oliveira (2004), Fazzi (2006) e Dias (2007), divulgam preocupações com o cotidiano das instituições e como é tratada a diversidade étnico-racial que habita na Educação Infantil. Portanto, impelem-nos a refletir quais são os olhares para essa diversidade sem causar um eurocentrismo, e permitindo que as crianças (negras, brancas, indígenas) sejam contempladas em seus valores, costumes, religião, sem acarretar estereótipo, etnocentrismo e até mesmo desigualdade. Perguntamos, então, como romper com a discriminação e o preconceito que estão inseridos nas instituições de Educação Infantil?

Trazer essas questões significa considerar o cuidar e o educar, além das singularidades de cada criança. Significa respeitar e reconhecer seu modo de ser e que, portanto, é urgente também conhecer as infâncias das camadas populares e as suas diversidades.

Diante disso, seguiremos para o terceiro capítulo, no qual trataremos o conceito de infância. Também vamos perceber que quando analisamos a história da infância negra, refere-se ao abandono, a pobreza. Ao longo da história da infância vai se instaurando desigualdades raciais com as crianças pequenas.

---

<sup>46</sup> <sup>46</sup>A Plataforma Lattes funciona como uma plataforma virtual criada e mantida pelo CNPq, em que se encontram na íntegra as bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Maiores informações: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso: 18/05/2006.

### 3. INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIAS E DESIGUALDADES

Neste capítulo discutiremos o conceito de infância e infância negra, visto que ao longo dos séculos ocorreram desigualdades educacionais entre crianças negras e brancas. Nesse panorama, no âmbito da Educação Infantil, apontaremos alguns avanços e reflexões acerca do combate das desigualdades educacionais.

Ao longo da história da infância muito se tem pesquisado sobre crianças e seu processo de interação social. Segundo Kuhlmann, a infância é o período de crescimento, que está sinalizada desde o nascimento até adolescência. No documento do Estatuto da Criança e do Adolescente consta que a criança é até seus 12 anos de idade. Para Kuhlmann, a palavra infância “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel” (2015, p.16). É preciso pensar a infância como uma questão social, em que cada uma delas têm suas especificidades e estão inseridas em um contexto de idade, de classe.

Para Kuhlmann os estudos relativos a história da infância não separa da história social da infância da história “das mentalidades, pois o social está relacionado com condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social” (2015, p. 17). Assim, história das mentalidades está relacionada com a história da infância e com o imaginário que se tem ao respeito. Na década 1960, surgem várias pesquisas na “historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam um impulso significativo à história da infância” (KUHLMANN, 2015, p. 17).

Philippe Ariès (apud KUHLMANN, 2015) identifica a ausência do sentimento de infância até o fim do século XVII. A partir de então, surge um maior cuidado com a crianças, separando-as dos adultos, frequentando espaços específicos, destinados à sua educação e aprendizagem. Mas, este sentimento de infância é relativo às classes altas e não às classes subalternas. Segundo Kuhlmann “as infâncias burguesas e aristocráticas são mais conhecidas: os tratados de Medicina e de Educação” (2015, p. 24). Isso mostra que havia a preocupação da elite para que seus filhos pudessem ter a melhor educação com novos métodos

pedagógicos. São poucos os registros que trazem as classes populares. Na relação entre família e infância houve modificações na precaução com as crianças. As famílias das camadas superiores passaram a ter cuidados com seus filhos, pois as crianças eram entregues as amas-de-leite.

Mause (apud KUHLMANN, 2015) evidencia seis modos de relação com a infância ao longo dos séculos, em que destacamos:

o infanticídio, da Antiguidade ao século IV D.C.; o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a intrusão ou Intromissão, no século XVIII; a Socialização, do século XIX a meados do XX; e o Apoio, Colaboração ou Amparo (Helping Mode, Ayuda, na tradução espanhola), iniciado em meados do século XX (2015, p.20).

Nestes seis modos, podemos perceber em dias atuais que em termos de lei houve um grande avanço, e que, portanto, tem se reconhecido os direitos das crianças em diferentes níveis. Entretanto, na prática as crianças seguem vítimas de violência (exploração sexual, fome, maus-tratos, abandono) de diferentes formas. Geralmente essas violências estão relacionadas com a família ou pessoas próximas as crianças.

A infância foi sendo construída historicamente e socialmente ao longo dos séculos. Muitos estudos no campo da Psicologia, Filosofia, Antropologia e Pedagogia tiveram impacto na concepção de infância, apontando que as crianças se constroem socialmente pelas interações e que a noção de criança como ser dependente é um fator social e não natural (KRAMER, 2011, p.96). A infância está relacionada com o lugar social que a criança ocupa e pelas relações que estabelece com o outro.

No Brasil, no século XVI a criança precisava ser catequisada pelos jesuítas, tendo como foco a evangelização das crianças indígenas que habitavam o país. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2015), destaca que “os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação” (KUHLMANN, 2015, p.22). Compreende-se, portanto, que estabeleceram classes separadas por idade.

Rocha (1999) menciona que a catequese para os jesuítas era, em certa medida, uma maneira de valorização da infância, “mas contraditoriamente, para a criança nativa significou submetê-la a um

violento “processo de aculturação” que incluía punição e castigos físicos” (ROCHA, 1999, p.31). As crianças tiveram que se adaptar a outra cultura, costumes e valores, negando o que elas já traziam consigo. As crianças tinham suas crenças e seus valores negados por parte dos jesuítas por acreditarem que seu saber não era válido, precisavam ser evangelizadas, não importando para eles o que elas já possuíam de experiência.

Ariès anuncia que o sentimento de infância surge a partir dos séculos XII e XVIII na França. No período medieval não havia preocupação com a infância, pois “desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

A partir do século XVII, inicia-se uma preocupação com as crianças, em que elas não mais frequentavam os mesmos espaços dos adultos, e configurava-se a concepção de que a criança era inocente e precisava ser educada. No final do século XVII, enuncia-se a preocupação dos pais com a educação de seus filhos, surgem vários estabelecimentos educacionais mantidos e orientados pela igreja católica. Já no século XVIII predomina o interesse das famílias pelo bom comportamento das crianças. É nesse período, segundo Ariès, que as crianças aparecem em retratos, mas, ainda utilizando roupas de adultos.

O interesse pela infância inicia por volta do século XVIII. Franco Frabboni (1998), citado pela Carvalho, sinaliza três momentos na história da criança: o primeiro é na Idade média e início da Idade Moderna, “infância negada” e considerada como uma natureza sagrada. O segundo momento é na Idade Moderna que se nomeou como infância institucionalizada “provocada pelas fortes mudanças social, cultural e política, fazendo da criança o centro do interesse educativo dos adultos” (CARVALHO, 2007, p. 48). No terceiro momento, como “infância reencontrada”, esse se passa na civilização industrial, onde “a criança surge com uma certa autonomia, desvencilhando-se, aos poucos, da opressão que lhe era imposta” (CARVALHO, 2007, p. 49).

Pagni (2012) indica a infância como algo a ser cuidado, valendo-se de que “[...] consistiria em um momento em que as disposições do caráter se formam em conformidade com essa mesma natureza, nutrida pelo amor próprio e pelo amor ao próximo que nascem com o homem e o guiam em seus primeiros anos de vida” (PAGNI, 2012, p.43)

Kuhlmann orienta para a necessidade de entender a infância como uma condição da criança e, assim sendo, “O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” (2015, p.30). Portanto, consideramos que existem infâncias no plural, pois, cada criança tem um jeito de ser e de estar no mundo, por isso, é importante considerar que a criança é um sujeito histórico e social e a infância certamente representa um momento singular e único em suas vidas.

Sarmento (2005) considera que,

As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação (SARMENTO, 2005, p. 371).

O autor entende que, pelas culturas da infância, as crianças compilam modos e significados do mundo com as suas singularidades. Portanto, faz-se necessário “considerar a infância nos fatores sociais, ou seja, sua classe, gênero, etnia, raça, ao espaço geográfico de residência” (SARMENTO, 2005, p. 371). Contemplar a infância implica perceber as crianças socialmente, pois não se pode ter uma visão generalizada de infância e de criança num país, onde as desigualdades sociais desse grupo etário ainda persistem e, até mesmo, as violências físicas e/ou simbólicas. Onde muitas infâncias são corrompidas pela inserção precoce no trabalho infantil, outras ainda vivem nas ruas e não acessam a educação. Kuhlmann Jr. (2015), sugere que ao examinar a infância é preciso considerar a condição da criança, reconhecendo que ela é de certa forma produtora da sua história.

Podemos perguntar: como tem sido tratada a infância negra no Brasil? Como a infância negra constituiu-se ao longo dos séculos? Sob a luz desses questionamentos, observamos que nas pesquisas Civiletti (1991); Moruzzi (2005); Paula (2005); Viveiros (2006) a criança e, principalmente a criança negra, estão relacionadas com abandono, pobreza e racismo na história do país, produzindo desigualdades raciais entre crianças brancas e negras.

Na história da Educação Infantil, é perceptível três momentos: caridade, filantropia e assistencialismo. Na história ocidental, as crianças desde muito pequenas exerciam atividades correspondentes aos adultos, como plantação, colheita. Nessa época era comum o abandono de crianças pelos pais, porque enxergavam o abandono como uma forma natural.

Nos séculos XVIII e XIX, inicialmente na Europa, surge a chamada “roda dos expostos”, “casa dos enjeitados” e “casa da roda”, no Brasil<sup>47</sup>, aparece primeiramente na Bahia (1726) e difunde-se pelo país. Segundo Merisse (1997), “a “roda” era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava entorno de um eixo horizontal” (1997, p. 28). A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição, esse procedimento impedia a identificação de quem ali abandonasse uma criança.

A Roda foi vista como um atendimento de caridade para as crianças negras e brancas, tendo uma ideologia do catolicismo na perspectiva “da bondade e da fé”. Dessa forma essas instituições garantiriam atendimento baseadas na salvação de ‘almas’. Cabe ressaltar que a prática da caridade e filantropia teve como público alvo as crianças pobres, principalmente as crianças negras. Houve, portanto, uma crítica dos políticos, médicos e juristas pelo modelo de caridade e de filantropia instaurado na República.

Civiletti (1991) defende que a roda acontecia da seguinte maneira “as crianças entregues eram geralmente encaminhadas para quem as criariam mediante pagamento da instituição” (1991, p. 34). Quando completassem 13 ou 18 anos, o menino era encaminhado para os Arsenais Militares e da Marinha, e as meninas permaneceriam na “Roda” cuidando dos bebês até se casar. A maioria das crianças atendidas nesses espaços eram filhos de famílias escravizadas e as crianças negras acolhidas pela casa eram consideradas livres.

Vale ressaltar que a promulgação da Lei do Ventre Livre destinava-se para filhos de escravizados nascidos a partir da data da lei, e

---

<sup>47</sup> Destacamos que, “Em Santa Catarina criou-se uma roda de expostos, na capital Desterro (Florianópolis), no ano de 1828. Nesta cidade foi a Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos quem cuidou dos expostos [...]”(FREITAS, 1997, p. 63).

estabelecia que as crianças fossem entregues pelos seus donos se houvesse na província instituições que as abrigasse, caso contrário, a criança permaneceria escravizada sobre responsabilidade dos senhores até seus 21 anos. Como não havia instituições em todas as províncias, estimava-se que poucas crianças foram entregues (FONSECA, 2002). Importa também enfatizar que por ser considerada uma mercadoria, para cada criança escravizada entregue à instituição, seu dono era indenizado. Essa foi a primeira legislação a mencionar a educação do negro. Ainda, quanto à lei, sua extensão impulsionou a diminuição do funcionamento das Rodas dos Expostos, tendo forte apoio dos abolicionistas e também influências dos franceses para a criação de estabelecimentos acolhedores, como as creches e jardim de infância, lembrando que o surgimento das creches, no Brasil, foi inspirado pelos discursos franceses.

No final do século XIX, período da abolição da escravatura e início da República, houve imigração para outras cidades do interior do Brasil e com a abolição havia no país mais negros do que brancos. A classe dominante enxergava essa configuração como ameaça e conseqüente os negros passaram a ser excluídos e impelidos a ocuparem localidades mais afastadas. Ainda nesse período as crianças negras eram tidas como mão-de-obra para o trabalho.

A República proclamada, não previu a infância negra, que advinda de um quadro delineado pós Lei do Ventre Livre e Lei Áurea configurando-se como uma camada inferior da sociedade (VIVEIROS, 2006). Assim, sendo para o negro, era uma saída para se libertar do trabalho escravo, contudo este processo foi gradual, migrando do sistema de escravidão para a mão de obra livre.

No anúncio do Jornal A Mãe de família<sup>48</sup> de 1879 e escrito pelo Dr. Carlos Costa, menciona que a primeira instituição foi instituída em Paris em 1844 “começarão as creches a multiplicar-se tanto em Paris como nos demais departamentos da França e desse paiz se espalharam a outros da Europa, entre os quaes a Inglaterra, Itália e ultimamente em Portugal, onde essa instituição teve calorosa aceitação” (Apresentação, M.F., nº 1, 1879 p.3).

Segundo o Jornal, o termo creche tem o significado de presépio e esse movimento teve início na França, cujo objetivo era controlar as

---

<sup>48</sup> Este Jornal lançado no Rio de Janeiro destinados para a educação das mulheres e também era um instrumento para as noções higienistas.

classes populares e também liberar a mão-de-obra feminina (provavelmente mulheres libertas da escravidão).

As instituições que cuidavam das crianças funcionavam das 05h30 às 20h30, tendo o fechamento apenas aos domingos e feriados. Já naquela época havia um debate sobre o afastamento entre a criança e mãe. Cabe salientar que essas instituições eram por sua maioria responsabilidade da igreja católica, assentadas como uma obra caridosa e visando somente assistência para os atendidos.

Surgem, a partir de 1850, as Casas de Misericórdias com irmãs religiosas que assumiriam a direção e a educação das crianças que permaneciam na Roda de Expostos. A proposta era ter “amas-de-leite e ampliar as rodas para além do acolhimento (com os recursos da lei municipal) e, ainda, oferecer o atendimento asilar (internados) às crianças abandonadas após os seis anos de idade” (PAULA, 2005, p. 240). Na época era muito forte e natural abandonar as crianças e, portanto, havia um alto índice de mortalidade infantil e geralmente crianças negras. Considera-se, aqui, que na Roda de Florianópolis, "dos 367 registros de entrada na Casa dos Expostos desde 1828 até 1840, faleceram 223, o que corresponde a 61% do total. A maior parte dos óbitos ocorria antes de as crianças completarem um ano de idade." (OLIVEIRA, 1990, p. 176)

Segundo Trindade (1999), os movimentos higienistas tinham uma preocupação com a mortalidade infantil, especialmente com as crianças brancas, evidenciando-se que o trato com as crianças brancas era diferente das crianças negras, pois as crianças brancas até seus seis anos eram entregues para ama-de-leite. As amas-de-leite eram mulheres escravas lactentes e eram alugadas para exercer essa função. A criança negra tinha muita dificuldade de sobreviver, pois precisavam adaptar-se as atividades maternas. Ao contrário das crianças brancas que desenvolviam atividades intelectuais, as crianças negras iniciavam precocemente no mundo do trabalho. Algumas mulheres negras viam as Rodas como uma única saída para cuidar dos seus filhos, outro motivo era também de livrar as crianças da escravidão.

Ainda na primeira República havia disputa de espaço entre a caridade e a filantropia, onde a caridade apontava que a filantropia não tinha piedade e atuava de modo perverso com as crianças. A filantropia criticava a organização do atendimento e sem ter nenhum caráter científico. O sistema filantrópico também criticava o Estado por não tomar o controle destas instituições, dos pobres e da vida dos que eram

atendidos. O sistema filantrópico também teve um cunho assistencialista, mas de certa forma havia controle e financiamento do Estado.

No século XX havia terminado a disputa entre o sistema de caridade da igreja católica e do sistema filantrópico, sendo que a caridade ou igreja católica tomou para si os princípios filantrópicos, objetivo dessa instituição para a proteção da ordem existente. Cabe salientar que em todo momento havia disputas políticas entre ambas para dominação dos pobres e dos repasses públicos.

Segundo Paula (2005), a filantropia fundamenta-se na ideologia da “degenerescência humana, a concepção filantrópica passou a incentivar o surgimento de programas voltados para a prevenção do ‘desvio social’ e da eliminação da desordem social” (PAULA, 2005, p. 242). A filantropia propõe creches para as crianças até seis anos, mas, não como uma forma de internato. A justificativa ideológica é que a criança deveria ser amamentada pelas suas mães para não causar degenerescência e também para ficar mais tempo junto à mãe.

Na República Velha, para educar as crianças brancas da classe média e alta, o atendimento ocorria nos jardins de infância (fundamentados no desenvolvimento integral e preparação para a vida), enquanto as crianças negras para que suas mães pudessem trabalhar ficavam em locais de assistência e da saúde pública (baseados no controle social) e, novamente ressaltava-se o jogo de disputa de poder e também cada vez mais desigualdades de tratamento entre crianças negras e brancas.

Com o tempo a filantropia passa a ter um caráter assistencialista e se modifica é para uma rede estatal que para que o governo possa transferir menor recurso para as entidades privadas. Através disso, o Estado passa a atuar como regulamentador e fiscalizador das instituições, e o Estado passou a ter ações e legislações no governo de Vargas. Em 1930, o Estado assumiu oficialmente a responsabilidade da regulamentação, fiscalização e atendimento infantil com a criação do Ministério da Educação e Saúde (PAULA, 2005). Mesmo o Estado possuindo regulamentações as instituições continuaram presas às concepções filantrópicas, ou seja, não avançando para reflexões educacionais.

No início do Estado Novo, na década de 1940, ocorreu a criação de três órgãos que tratariam da infância: DNCr (Departamento Nacional da Criança), o SAM (Sistema de Assistência ao Menor), e posteriormente,

a LBA (Legião Brasileira de Assistência); respectivamente o atendimento a infância compreenderia ao médico, ao juiz/polícia e à primeira-dama. Segundo Paula (2005), estes projetos tinham como objetivo a “prevenção da luta de classes em consequência, temos o fato de que a educação proporcionada enfatizava a formação moral em detrimento da formação intelectual” (PAULA, 2005, p. 246).

No início do século XX havia uma política de governo para as crianças negras e pobres consideradas vulneráveis a condições precárias da vida. As ações eram entorno da saúde para controlar as epidemias, para criar estratégias que possibilitassem a diminuição da mortalidade infantil e para controle da população. Para Moruzzi, “as crianças pobres e negras tornaram-se o foco central dessas práticas à medida que ascenderam como problema social ao serem alocadas no discurso da vulnerabilidade social, identificadas como sujeitas às condições precárias de vida e de sobrevivência” (2015, p. 463). Além disso, também o governo criou para essas crianças uma ação educativa que visava bases higienistas ou eugenistas<sup>49</sup>. Portanto, essas bases tiveram um grande impacto para a construção de um modelo de nação brasileira, tendo em vista o branqueamento<sup>50</sup> da população negra.

---

<sup>49</sup> Lembrando que eugenia, termo criado em 1883 por Francis Galton, é o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, física ou mentalmente. Considera-se, aqui uma séria questão ética, a exemplo, a discriminação, pois é resultado de uma categorização de quem é ou não apto para a reprodução.

<sup>50</sup>Segundo Domingues, o branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais “confiáveis”, o tempo necessário para a extinção do negro em terra brasileira oscilava entre 50 a 200 anos (2002, p.566).

### 3.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora, em processos lentos, muitos avanços surgiram em torno da infância e direitos da criança, e também em relação à consolidação das reivindicações das mulheres para que seus filhos pudessem frequentar a creche. Nesse movimento de lutas, documentos normativos foram elaborados para assegurar os direitos das crianças. Aportamos, aqui, nossas análises sob o entendimento nos documentos legais para a Educação Infantil, como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança é considerada como sujeito histórico e social que possui suas formas de ver o mundo e se expressa por vários tipos de linguagens.

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998a, p. 21-22).

Nessa dimensão Rocha (1999), confere à Pedagogia da infância uma possibilidade de contemplar todas as dimensões do ser humano, propondo uma ação pedagógica que considere as crianças em suas multiplicidades e também reconheça a infância como um tempo de direito. Desse modo, reitera que a Educação Infantil tem como função educar e cuidar as crianças atendendo suas especificidades em cada etapa do desenvolvimento e nos contextos culturais que as constituem, um espaço em que a criança possa ampliar e aperfeiçoar seu repertório cultural e social.

Segundo Rocha, a pedagogia da Educação Infantil propõe o rompimento de uma visão adultocêntrica de criança, em que fica centrado muito nas práticas dos adultos e não nas práticas das crianças. A prática do adulto fundamental para que as crianças desenvolvam as suas habilidades, mas sugere que as crianças sejam também ouvidas e consultadas, ou seja, saber o que elas têm a nos dizer para que assim

possam expressar e desenvolver suas opiniões sobre um determinado assunto.

A Pedagogia da infância teria como um dos seus princípios trazer as vozes das crianças sobre suas vivências, experiências no contexto social e cultural nos espaços que a criança transita mais especificamente nas instituições de educação infantil.

Alguns estudiosos, como Rocha (1998); Machado (1999), Sarmiento (2001, 2005, 2007) defendem a Educação Infantil como um espaço que deve valorizar as “brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos pais e profissionais lado a lado - às iniciativas infantis” (MACHADO, 1999, p. 86).

A defesa de Cristina Teodoro Trinidad (2011) considera que as creches e pré-escolas devem promover espaços positivos para as diferenças étnico-raciais das crianças, construindo novas formas de fazer a pedagogia da Educação Infantil, oferecendo igual oportunidade para que as crianças de diferentes grupos étnico-raciais tenham contemplado seu pertencimento racial. Assim, sendo, é importante trazer para as creches e pré-escolas, especificamente para os currículos da Educação Infantil a importância de tratar a educação das relações étnico-raciais nos espaços educativos.

Por todas as discussões acima, entendemos que a educação das relações étnico-raciais nas unidades de Educação Infantil é fundamental, pois se ampliam possibilidades das crianças (re)conhecerem outras culturas, a sua própria (no caso das crianças negras), contribuindo com o processo de construção de identidades e de autoestima, além de colaborar com a luta antirracista.

Mas o que se entende por relações étnico-raciais? Segundo Verrangia e Silva, são as relações constituídas

[...] entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências

desse pertencimento (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 709).

Portanto, essa educação das relações tem como perspectiva formar cidadãos que respeitem os diferentes pertencimentos étnico-raciais e exigem-nos aprendizagens, reconhecimento de alteridades, compreensão do outro e sua cultura, “[...] trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2013, p. 14).

Portanto, a educação das relações étnico-raciais está relacionada com questões educativas e culturais, nas quais as crianças possam superar preconceitos raciais e contribuir no incentivo de práticas não discriminatórias. Também diz respeito a uma educação que é para negras/os e não negras/os e que favorecem a construção de suas identidades. Dessa forma, é importante trazer para as crianças a valorização da história da população negra e africana, evidenciando as contribuições destes grupos na sociedade brasileira e conseqüentemente para desenvolvimento do país. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil podem proporcionar que as crianças, ao interagir com outras, respeitem as diferenças e valorizem identidades.

Cabe destacar a importância que todos os níveis da educação básica e mais especificamente a Educação Infantil é um lugar que pode promover positivamente as relações étnico-raciais, por apresentar uma gama de diversidade, por esse motivo, pode a Educação Infantil proporcionar para as crianças descobertas acerca da importância das culturas, das manifestações artísticas, das linguagens e histórias, e assim, construir conhecimentos históricos fundamentais para a ampliação dos direitos.

No Brasil identificam-se algumas rupturas epistemológicas referentes à Educação Infantil que houve muita influência de outros países (França e Estados Unidos) que pensavam, na década de 1980, uma sociologia da educação e do currículo. Esses novos debates foram influenciados pela discussão em torno do currículo, certamente movimentaram as estruturas dos saberes escolares e a própria relação com o saber. O Michel Young (2000) defende o currículo como uma relação com o campo do saber e com as relações sociais que se integram.

Quando Valle (2011) traz Giroux para discutir o currículo, chama a atenção para as fragilidades que o mesmo tem em discutir ou refletir

sobre os estudos culturais, gêneros, classe, sexualidade, identidade nacional, raça, etnia e identidade nacional. Claro que muitos estudos avançaram nessas questões citas acima, mas ainda há muito para se pensar e construir a respeito desses temas.

No ano 1980 buscou-se entender como os sujeitos estabeleciam significados nas interações com outros indivíduos e como o currículo desempenhou o papel na reprodução das desigualdades sociais. Também se evidenciou os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano educacional. A partir desse momento é que a teoria curricular crítica começa a ser delineada, com a colaboração do Pós-Estruturalismo, dos estudos de gênero, da Psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. Ainda nos anos 1980 deu-se o início da redemocratização no Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, com isso, houve inúmeras influências, como os estudiosos da nova Sociologia da Educação inglesa e tradução de textos ligados ao currículo de autoria de Michael Apple e Henry Giroux, com o objetivo de compreender o currículo como espaço de relação e poder. Compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele.

A educação e o currículo estão profundamente implicados com a relação de poder dentro do campo educacional. Segundo Sacristán, “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (2001, p. 17). Portanto, temos a seguinte configuração: de um lado, tais relações estabelecem-se à medida que caracterizam a vontade e a submissão de uns, e do outro, a vontade e o arbítrio de outros, criando-se assim as relações de desigualdades, gerando na instituição educacional um currículo manifesto/explicito e um currículo oculto.

Na década de 1990 inicia-se a discussão sobre o multiculturalismo, como destaca Tomaz Tadeu da Silva que tratará da teoria educacional pós-crítica, para ele o multiculturalismo apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença.

Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais (SILVA, 2011, p. 89).

As contradições envolvidas no reconhecimento e na valorização de cada sujeito, independentemente de sua raça, sexo, cor, religião, deficiência, transtorno impõem-nos desafios a serem superados pelo currículo. Assim, a instituição educacional precisa desprender-se das relações de poder para a efetivação do currículo. E este, é uma seleção dos conhecimentos e saberes já postos para aquele determinado indivíduo. Por fim, o currículo torna-se, de certa maneira, aquilo que somos e nos tornamos, com isso impacta na nossa identidade e subjetividade. Passando a ser também uma identidade daquele determinado lugar, espaço, grupos e os indivíduos, mas igualmente se estabelece como uma forma de poder.

Portanto, quando se constrói um currículo já se estabelece automaticamente uma relação com o poder, pois quem os cria estabelece privilégios na condição do conhecimento em relação ao saber. Assim, perseguimos os questionamentos: quais critérios são utilizados para definir o que pode ser abordado com as crianças na Educação Infantil? Quais conhecimentos? E por que este conhecimento e não outro? Quais sujeitos são privilegiados nesses conhecimentos? Quais práticas sociais suscitam?

Sobre o currículo na Educação Infantil, Oliveira (2010) diz que este tem gerado controversas entre professores e especialistas, pois para alguns especialistas o currículo remete à escolarização vivenciada pelo ensino fundamental e médio, ou seja, tem a ideia de disciplina. Portanto,

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo

de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Dessa forma, o projeto pedagógico orienta as ações institucionais, construindo metas que se anseia alcançar para o educar e o cuidar das crianças. Ele também tem um caráter político de possibilitar e garantir os direitos fundamentais da criança para seu desenvolvimento. Esse instrumento deve “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (OLIVEIRA, 2010, p.4).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sinalizam:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 1)

Essas indagações fazem-nos pensar a importância da descolonização dos currículos, pois como afirmam Gomes (2012) e Arroyo (2011), o currículo é um território de disputa e um lugar de poder. Gomes (2012), no artigo “Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos” ainda que focalize a educação básica de modo geral, como *locus* de suas discussões, afirma que a descolonização da proposta pedagógica “implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2012, p. 107). Isso contribui para pensarmos os currículos da Educação Infantil, visto que a autora menciona a importância de entendermos o currículo como forma do processo e desenvolvimento humano e que para isso é preciso pensar propostas que dialoguem com a realidade sociocultural dos indivíduos. Portanto, tratar dessa realidade é quebrar com paradigma exposto no currículo, é certamente trazer em questão assuntos que são invisibilizados no campo educacional.

Acreditamos que um desses assuntos seria a educação das relações étnico-raciais, e move-nos os desassossegos: É possível pensar na realidade social em que as crianças se encontram e como vivem? A que comunidade pertencem? O que fazem? Qual a sua identidade enquanto comunidade? Quem são essas pessoas (negras, brancas, indígenas)? Como desempenhar um trabalho que almeje a positividade com essas meninas e esses meninos? Nesse trilhar, advertimos a importância de ter as questões raciais e a diversidade étnico-racial nas propostas pedagógicas, como algo relevante para ser pensado e planejado em práticas pedagógicas.

Gomes (2012) retoma a dissertação de Gonçalves (1985) que investigou os silêncios das questões raciais nos rituais pedagógicos. A autora, ao referir-se a silenciamento, não está aludindo quando uma/um professora/o desconhece o tema, mas sim quando o assunto é conhecido e é negado pela/pelo professora/o:

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar (GOMES, 2012, p.105).

Dessa forma, o silêncio funciona como aquilo que a/o professora/o, gestora/o tem o conhecimento, mas não quer ou não pode ser trazido para a sala de aula. Por isso, as Leis 10.369/03 e a 11.645/08 ao alterarem a LDB 9.394/96 transcorrem para modificar os paradigmas e construir as bases de uma educação antirracista. Essas mudanças pontuam a necessidade de ruptura de propostas pedagógicas, construídas de forma a não considerar as relações étnico-raciais, portanto esse movimento de quebra é considerado como uma forma de descolonização das propostas pedagógicas, anunciando a urgência da criação de projetos pedagógicos emancipatórios.

### 3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: ALGUNS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os avanços educacionais apontados em Cavalheiro (2000); Dias (2007, 2014, 2015); Rosemberg (1997, 1999) contribuem para o combate das desigualdades no país, pois as pesquisas afirmam ser fundamental as políticas públicas para a promoção de igualdade racial.

Ao longo dos anos a população negra em consonância com as/os intelectuais negras/negros tiveram muitas conquistas no campo educacional, mas é importante olhar para trás ver o que já se fez e pensar o que ainda se pode fazer para diminuir as desigualdades raciais no Brasil. Destacamos aqui a urgência de reformular o currículo incluindo temas que são subtraídos e não são assumidos como de real relevância para se abordar nas instituições.

Contempla-se, aqui, que as políticas públicas sobre as relações raciais também estão pautadas na Educação Infantil, tendo em vista que é a primeira etapa da educação básica. Dias (2014) aponta que pesquisas sobre raça na educação anunciam como *corpus* o ensino fundamental, entretanto, pela inclusão da Educação Infantil na Lei 9394/96, surgem sucessivos estudos referente às crianças pequenas, como: Cavalheiro (1998, 2000); Dias (2007); Oliveira (2004).

Nesse movimento das pesquisas, a temática também foi apresentada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) do Brasil<sup>51</sup> lançou uma campanha *Por uma infância sem racismo*<sup>52</sup>, na qual alerta que o racismo tem um impacto muito grande entre crianças e adolescentes. A UNICEF afirma que as crianças negras têm 25% de chance de morrer antes de completar um ano de idade do que as crianças brancas. Ainda ressalta que 530 mil crianças estão fora da escola e que

---

<sup>51</sup> “O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, como as grandes campanhas de imunização e aleitamento, a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil, as ações por uma vida melhor para crianças e adolescentes no Semi-árido brasileiro.” Informações contidas em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html>

<sup>52</sup>Maiores informações site:

[http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_19296.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm)

62% delas são crianças negras, mesmo sendo a maioria de crianças negras no Brasil são elas as mais excluídas. Isso traduz as desigualdades raciais, pois apesar do empenho nas discussões da área, ainda coloca-se a criança negra, branca, indígena a ocupar distintos lugares na sociedade.

Outro momento importante foi a revisão e atualização do documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Na ocasião, várias audiências, em nível nacional, compuseram um grande debate em que uma das pautas foi incluir no referido documento a diversidade étnico-racial. Oliveira (2010) ressalta a articulação com os professores, movimentos sociais, pesquisadores que demonstravam preocupações em relação à Educação Infantil, ampliando o conhecimento e fundamentando as práticas pedagógicas com as crianças.

Segundo Dias (2014),

O movimento em prol de políticas de igualdade racial na educação infantil tem crescido e chegamos a 2011 com diferentes ações de impactos importantes em âmbito governamental e acadêmico. A grande ação é a implementação da Rede Nacional para a Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil. Projeto desenvolvido numa parceria com a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica/MEC, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e CEERT (DIAS, 2014, p.40).

Em 2014, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI) lançou o livro *História e Cultura Africana e Afro-brasileira*<sup>53</sup> na Educação Infantil com a intenção de contribuir para a prática pedagógica das/os professoras/es que atuam com crianças de 0 a 5 anos e também sugere que essas questões estejam contempladas nos currículos da Educação Infantil. O livro apresenta dois projetos pedagógicos: o Projeto Griot e o Projeto Capoeira. Os dois projetos trabalham com a questão do desenvolvimento humano muito ressaltado na Educação Infantil, são propostas e atividades pensadas para crianças de 0 a 3 anos e também para crianças de 4 a 5 anos de idade.

---

<sup>53</sup>Maiores informações site:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>.

As relações raciais, gradativamente, ganham força em âmbito nacional junto aos que pesquisam e atuam (movimentos sociais e pesquisadores) na Educação Infantil. Nesse entrelaçar de forças o tema conquista espaços em lugares considerados de privilégios e, passam a tratar e efetivar as relações étnico-raciais.

Prosseguindo o caminho da pesquisa, apresentaremos no quarto capítulo os documentos normativos para Educação Infantil analisados em âmbito nacional, municipal e os projetos políticos pedagógicos referentes às questões étnico-raciais.

#### 4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo analisaremos os documentos legais para Educação Infantil de âmbito nacional, os quais tem em comum as seguintes categorias: *Diversidade*; *Diversidade cultural*; *Diversidade étnica*; *Educação das relações étnico-raciais*. Segue os aportes:

- Constituição Federal (1988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Política Nacional de Educação Infantil (1994);
- Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995);
- Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996);
- Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (1998a);
- Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998b);
- Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006a);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (2010).

Iniciemos nossa discussão a partir da *Constituição Federal* (CF) de 1988, a qual se apresenta como um marco político em torno dos direitos sociais. Assegurou no âmbito da política educacional o direito da criança e da família e o dever do Estado. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito da criança, esse êxito foi fortalecido nos documentos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1999 e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996.

A Constituição confirma, embora a necessidade de avanços para alcançar a igualdade de fato, a importância de promover a igualdade para todos “sem preconceitos de origem, **raça**, sexo, **cor**, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.01 - grifos nossos). Também prevê, no artigo 242, o ensino da história do Brasil, bem como as contribuições das diferentes culturas e etnias que formaram o país. A defesa a esses direitos reflete as lutas dos movimentos negros no Brasil para uma igualdade de oportunidade para todos. Por isso a relevância de

as crianças conhecerem, valorarem e sentirem-se pertencentes à história do país, a partir de outras perspectivas e contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem o país. Portanto, é uma forma de exercer a memória histórica e romper com o silenciamento ainda muito presente nas instituições educacionais, especialmente na Educação Infantil.

Além da CF outras conquistas foram concretizadas e implementadas por novas legislações como o amparo dos direitos das crianças e adolescentes no país, colaborando para as modificações no quadro das políticas públicas referente às infâncias.

Seguindo a análise documental, tomamos o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, promulgado em 1990, prevê no artigo 2 que a criança e o adolescente “independentemente de **raça, cor**, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais” (BRASIL, 1990, p.146 - grifos nossos). Sob esse aporte legal, a criança e o adolescente foram asseguradas e reconhecidas como sujeitos de direitos e deveres, considerando ainda seus processos de desenvolvimento e a necessidade de proteção do Estado. Assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes é fundamental para seu crescimento e o respeito às diferenças, sejam sob aspectos físicos (cor da pele, raça) ou sociais (pobreza ou riqueza). Este documento tem como referência a Constituição Federal de 1988.

Em 1994, o Ministério da educação e Desporto, no governo de Itamar Franco, orientado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborou diretrizes para a *Política Nacional de Educação Infantil*. Essa política constituiu metas de qualidade, ampliação e permanência nas instituições públicas de Educação Infantil. O referido documento evidencia a relevância de considerar o direito das crianças pequenas à educação, enaltece o protagonismo da infância como forma de desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania. Institui também as diretrizes pedagógicas para as instituições (creches e pré-escolas) e descreve como funções complementares da Educação Infantil o cuidar e o educar, em complementação à ação dos contextos familiares.

O respeito à diversidade cultural é uma conquista dos movimentos sociais, pesquisadoras/as, estudiosos na área (Maria Malta

Campos, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Ana Lucia Goulart Faria, Ana Beatriz Cerizara, Eloísa Candal Rocha, entre outros).

É nesse documento que, pela primeira vez, aparece a palavra “diversidade” relacionando com políticas para a infância. Nele a diversidade está relacionada com a cultura e etnia. No item das diretrizes pedagógicas a Política Nacional de Educação Infantil menciona o respeito à diversidade de culturas: “respeitem e incorporem a **diversidade** de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado” (BRASIL, 1994, p.17 - grifos nossos).

Segundo Gomes, o documento “Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo” menciona que “a **diversidade cultural** varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julga como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades” (2007, p.22 - grifos nossos). Portanto, em suma, a diversidade cultural em cada lugar ou em cada região deve ser vista e pensado sob uma ótica diferente e essencialmente respeitosa, pois a diversidade cultural dispõe de linguagem, danças, religião e tradição como um modo de organização de relacionar-se com o mundo.

Na continuidade da investigação dos documentos, apoiamo-nos no documento *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, editado em 1995, o qual ressalta igualmente a importância da Educação Infantil estar pautada na defesa dos direitos das crianças. O documento apresenta 12 direitos que visam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Organiza-se em duas partes: a primeira aborda a organização e o funcionamento interno das creches e, a segunda parte, trata da definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. A primeira parte de autoria de Maria Malta Campos apresenta os direitos para a criança pequena, entre eles, o direito a brincadeira, atenção individual, um ambiente aconchegante, seguro, contato com a natureza, higiene, saúde, alimentação sadia, expressar seus sentimentos. Destaca-se, também, que a criança tem direito a “desenvolver sua identidade cultural, **racial** e religiosa” (BRASIL, 2009b, p.13 - grifos nossos).

A autora menciona o respeito à criança e nele traz os sujeitos da Educação Infantil que são crianças, negras e brancas. “Nossas **crianças**,

**negras** e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência” (BRASIL, 2009b, p.13 - grifos nossos).

Quando o documento pontua quem são essas crianças (negras e brancas) evidencia que a Educação Infantil atua com sujeitos que possuem distintos traços físicos, cor de cabelo e cor da pele, e que, portanto, as crianças são singulares. O documento ressalta o respeito às diferenças de forma a considerar que cada criança possui a sua singularidade e está relacionada com a história de vida e as experiências vividas cotidianamente, seja no contexto familiar ou no espaço educacional.

Na segunda parte do documento, elaborada por Fúlvia Rosemberg, pautada em política e programas de creche, afirma-se que as políticas das creches devem respeitar os direitos fundamentais da criança, entre eles, reconhecer que estas têm direito a uma alimentação saudável, a ampliar seus conhecimentos ao contato com a natureza, entre outros que são elencados no documento. Rosemberg observa que “a creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, **as raças** e os credos” (BRASIL, 2009b, p. 32 - grifos nossos).

No documento aparece o reconhecimento de que as crianças negras estão presentes nessas instituições ao afirmar que: “as crianças têm o direito a desenvolver sua **identidade cultural, racial** e religiosa” (BRASIL, 2009b, p. 27 - grifos nossos). Contudo, percebemos que nas fotos publicadas e, portanto, escolhidas para compor o documento não apresentam nenhuma criança negra (ou indígena) e sim tão somente crianças brancas.



**Figura 11:** Crianças brancas brincando e tomando banho.

**Fonte:** Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, p 12.

Ainda que o documento insista na necessidade que crianças brancas e negras aprendam a gostar da sua aparência e do seu corpo, observa-se que precisa desenvolver autoimagem positiva. Não só as crianças, mas também as/es professoras/es que lêem e estudam esses documentos precisam perceber que o exposto nas orientações é coerente com o trabalho que realizam na prática e, ainda, perceber que os documentos da Educação Infantil alertam para a relevância de que as crianças são o centro do processo educativo, e, portanto, as práticas do

cotidiano as têm (ou deveriam ter) em um horizonte de cuidado e respeito.

A análise, agora, aporta a *Lei de Diretrizes e Bases – LDB* (nº. 9394 de dezembro de 1996), sancionada por Fernando Henrique Cardoso, que trouxe mudanças para a Educação Infantil, ao estabelecer esta como a primeira etapa da educação básica e estabelece duas esferas: creche (destinada a crianças de 0 a 3) e pré-escola (destinada a crianças de 4 a 6 anos).

Assim, também como na Constituição Federal de 1988, a LDB<sup>54</sup> prevê no artigo 26, o tema sobre a história do Brasil, bem como dos povos indígenas e africanos no currículo do ensino fundamental e médio. Entretanto, para Educação Infantil não especifica a importância de desenvolver a temática com as crianças pequenas, sendo que elas, também necessitam conhecer e aprender a cultura africana, os negros que fizeram e fazem a história deste país.

Segundo Dias (2015), a criança desde muito pequena passa a se conhecer, e conhecer o outro, por isso, a importância de estar pautada no currículo da Educação Infantil a inclusão da educação das relações étnico-raciais de forma a colaborar positivamente no meio institucional. É preciso que a instituição proporcione brinquedos, jogos, bonecos (negros e brancos), livros infantis que possam contribuir com as práticas pedagógicas das/os professoras/os no cotidiano educacional.

As Leis (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases), aqui já citadas, são resultados de uma luta nacional, tendo diversos movimentos, como: movimento das mulheres, movimentos negros, pesquisadores comprometidos com o direito a educação para todos. Movimentos estes que contribuíram para a melhoria da qualidade educacional na garantia pelos direitos das crianças de estarem no espaço educacional, bem como o conhecimento e respeito e a valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país múltiplo e plural que somos. A luta é por uma história que possa chegar a todos os

---

<sup>54</sup> Vale referendar dos dispositivos legais:

- **Lei 9394/96**: LDB da Educação Nacional sustenta o aspecto organizativo dos currículos educacionais.
- Lei nº 10.639, de 09/01/2003. Altera lei nº 9394/96, de 20/11/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”
- Lei 11.645/08 que integra os povos indígenas.

descendentes (brancos ou negros ou indígenas) e que mude o conceito da história dos povos no Brasil e desmitifique o eurocentrismo engravado em nossa cultura.

O próximo documento de nossa análise será o *Referencial Curricular Nacional Educação Infantil*, composto de três volumes e criado em 1998, ainda no governo do Fernando Henrique Cardoso. Apresenta no volume um a *introdução*, onde discute alguns conceitos específicos da Educação Infantil, como a criança, cuidar e educar, brincar, relação creche-família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto pedagógico.

No segundo volume denominado *Formação pessoal e social da criança*, refere-se aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e o terceiro, intitulado *Conhecimento do mundo*, discute os diferentes conhecimentos a serem trabalhados na Educação Infantil. No terceiro, são anunciados seis eixos que contribuirão para as propostas curriculares das instituições de Educação Infantil, como: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. A proposta desse documento é cooperar com as/os professoras/es que atuam com crianças de zero a seis anos.

Nesse sentido o Referencial traz a diversidade na perspectiva cultural, em entendimento como: dança, linguagem, valores, símbolos, religião, ou seja, por diversas expressões culturais. Uma das características do Referencial é “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, **culturais**, étnicas, religiosas etc.” (BRASIL, 1998a, p.13 - grifos nossos) O documento alerta a importância de respeitar cada criança que chega à instituição de Educação Infantil para que assim possam crescer respeitando as diferenças, não só entre si, mas também, entre os profissionais que atuam e convivem com as crianças.

Assim como os documentos acima analisados o Referencial também aborda a diversidade e o convívio com a diferença. Uma forma de ampliar os conhecimentos não só das crianças, mas também da/o professor/a que atuará em sala. O documento, então demarca que,

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a **diversidade**, não implicando a adesão

incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, **aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas** (BRASIL, 1998a, p.77 - grifos nossos)

Diante disso, ressalta-se a importância de inserção e acolhimento nesses espaços, não somente das crianças, mas, também dos contextos familiares, para que possam se sentir participantes de todo o processo desenvolvido pela instituição. Em que, as famílias<sup>55</sup> também possam mostrar seus conhecimentos e suas diferentes manifestações culturais, estimulando as crianças ao respeito às diferenças. É importante que no momento de acolhida com as famílias a instituição compreenda-as em suas singularidades e abrace costumes, hábitos, valores e crenças, pois de alguma forma esse acolhimento reflete diretamente na criança e no seu cotidiano educacional.

Quanto às questões da diversidade, o documento afirma que:

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a **diversidade**, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela (BRASIL, 1998a, p. 35 - grifos nossos).

---

<sup>55</sup> O sentido que utilizamos sobre família não se reduz a família nuclear (pai, mãe e filhos), mas sim das diferentes configurações familiares. E por vezes tem optaremos pelo termo: contextos familiares.

Assim, defende-se que a criança pode conhecer não somente uma cultura, mas a diversidade de culturas que está em seu entorno. Seu olhar não se limita a um só conhecimento, mas sim, outras expressões que habita pelas instituições educativas. Desse modo, um dos objetivos que o documento corrobora é justamente “conhecer algumas manifestações **culturais**, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a **diversidade**” (BRASIL, 1998a, p. 63 - grifos nossos).

Trazer as diversas manifestações culturais para instituição não significa limitar-se às datas comemorativas, festas e danças. Estas iniciativas são pertinentes, mas não são suficientes, pois requer uma profundidade e envolvimento entre as/os professoras/os para desenvolver reflexões expressivas para as crianças para não “difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a **diversidade** de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas” (BRASIL, 1998a, p. 154 - grifos nossos). Quando se trata da diversidade, valores e crenças que circulam nas creches, o assunto pode ser visto e aprimorado com as crianças durante todo o ano letivo, inserindo o tema no planejamento pedagógico, e ampliando as discussões nos momentos de encontros formativos dos professores, e/ou em sua respectiva hora atividade<sup>56</sup>.

Outro aspecto corroborado no documento é que se a instituição é feita ou constituída por essas diversidades (gênero, raça e classe) se esses marcadores constituem os sujeitos como ser humanos e possuidores de direitos, as/os professoras/es necessitam incorporar na prática o convívio

---

<sup>56</sup> Lembrando que hora-atividade é uma conquista dos profissionais em educação, e representa o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado fora de sala de aula. Vale dizer que a lei do piso salarial nacional dos professores determina que a hora-atividade deve corresponder a 33% da carga horária do professor, porém esse direito tem sido contestado pelo governo do Estado de Santa Catarina por meio de ação direta de inconstitucionalidade. Pela legislação estadual, o professor tem de cumprir 20% da carga horária na unidade escolar, a título de hora-atividade, desde que haja o espaço e os meios adequados para isso. É necessário que o profissional tenha acesso dentro da escola a um espaço adequado para o cumprimento da hora-atividade. Maiores informações: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/27/piso-e-hora-atividade-261561-1.asp>. Acesso: 12/07/16

com as diferenças nas relações pedagógicas que permeiam a instituição educativa.

Na organização do tempo, relativo à sequências de atividade, o documento sugere projetos para “**conhecer a história e a cultura dos vários povos** que para cá vieram é de grande valia para resgatar o valor de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo” (BRASIL, 1998a, p. 66 - grifos nossos). Inserir temas como esses na organização do tempo dos grupos etários é fundamental para a ampliação de repertório das crianças negras e não negras. O Referencial, ao longo do texto, expõe imagens de crianças interagindo entre elas e também com os adultos. Quando analisamos esse documento tivemos a curiosidade de saber: quantas crianças negras e brancas apareciam nesse documento? E como elas apareciam? Constatamos que o número de fotos de crianças brancas é superior das crianças negras. Mostra também práticas pedagógicas (sala, parque, refeitório) com as crianças pequenas. A primeira foto chamou-nos atenção pelo fato de um menino negro figurar nesta imagem com problemas dentários.



**Figura 12:** Menino negro sorrindo

**Fonte:** Referencial Curricular Nacional Educação Infantil, p. 06

Apesar de a figura 12 apresentar um menino sorrindo, entendemos que não houve cuidado com a escolha da imagem, visto que o documento ressalta a importância de não constranger as crianças, seja em qualquer situação que viva cotidianamente. É preciso, enquanto adultos, cuidar e ter sensibilidade para essas questões, o cuidado e o respeito na escolha reflete a preocupação de não constranger os envolvidos.



**Figura 13:** Menina negra sorrindo.

**Fonte:** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, p. 1

A figura 13 mostra uma menina negra sem blusa, sorrindo e abraçando uma árvore. Apesar de nas duas fotos as crianças estarem sozinhas, o documento apresenta, também, outras imagens de interação das crianças negras e brancas e professoras:



**Figura 14:** Crianças explorando livros infantis.

**Fonte:** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, p. 55.

O documento é recomendado para professoras/es, gestores e diretores da ação docente, e, portanto, é preciso que exponha também expressões das diferenças, no sentido de ampliar e aprofundar essas questões. Outras imagens traziam a exploração dos objetos e brinquedos em sala, outras revelavam crianças brincando umas com as outras. Essas imagens, na maioria, anunciavam o assunto abordado pelos documentos. Nessa análise fotográfica do Referencial, compreendemos que em poucas fotos figuram crianças negras, e ainda notamos pouca expressividade indígena, somente duas fotos mostraram crianças na aldeia, e encontram-se no item sobre o respeito às diferentes estruturas familiares.



Iolanda Huzak

**Figura 15:** Mulher indígena com um bebê no colo.  
**Fonte:** Referencial Curricular Nacional Educação Infantil, p. 10



Iolanda Huzak

**Figura 16:** Mulher indígena amamentando um bebê e duas crianças indígenas brincando.  
**Fonte:** Referencial Curricular Nacional Educação Infantil, p. 76.

No prosseguimento da análise documental apontamos o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil* (1998) criado no mesmo ano do Referencial. Apresenta como finalidade contribuir com a formulação de diretrizes e normas para as instituições. Compuseram a elaboração do documento representantes do Conselho de Educação, consultores e especialistas da Educação Infantil. Apresenta-se organizado em oito artigos:

1. A Educação Infantil como direito - Carlos Roberto Jamil Cury;
2. Histórico e perspectiva do Projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil - Marilena Rissuto Malvezzi;
3. Situação atual da educação infantil no Brasil - Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto;
4. A regulamentação da educação infantil - Maria Malta Campos;
5. Educação Infantil e propostas pedagógicas - Regina de Assis;
6. Educação infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para funcionamento de instituições de educação infantil - Marina Marcos Valadão;
7. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil - Zilma de Moraes Ramos de Oliveira;
8. O espaço físico nas instituições de educação infantil - Ana Lúcia Goulart Faria.

O artigo de Ana Lúcia Goulart de Faria, intitulado, “O espaço físico nas instituições de educação infantil” é o único que cita explicitamente quem são as crianças freqüentadoras das instituições educativas. A autora afirma que a Educação Infantil precisa garantir o direito da infância, assegurando às crianças a oportunidade de usufruir dos espaços institucionais: “para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, **negras**, **indígenas**, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.) deve necessariamente partir da nossa **diversidade cultural** e, portanto, a organização do espaço deve ser versátil e flexível” (BRASIL, 1998d, p.96 - grifos nossos).

Nesse sentido, entendemos que a Educação Infantil deve proporcionar espaços que sejam acolhedores e ao mesmo tempo expressar as especificidades que são próprias da cidade, comunidade, em especial

das próprias crianças. Defendemos que a criança possa se ver e se perceber naquele espaço seja nos brinquedos (que contemple todas as crianças), nas salas, nas imagens (crianças negras, brancas e indígenas) expostas na instituição e também proporcionar às crianças momentos de interação com outras crianças de diferentes idades. Portanto, “o espaço vai favorecer e vai ser favorecido por uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da animação, uma pedagogia não-escolar” (BRASIL, 1998d, p. 100).

Nossa análise chega ao ano 2006, no qual foram publicados os documentos *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil*. O objetivo desse documento é propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos. Também sinaliza a importância de incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais, como destacado a seguir:

Além disso, as grandes **diversidades** existentes no país, tais como as relativas a densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas e climáticas exigem uma abordagem de projeto que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente das unidades de Educação Infantil e ofereça condições para que as prefeituras criem uma rede de qualidade, adaptando esses critérios de acordo com suas especificidades (BRASIL, 2006a, p. 8 - grifos nossos).

Portanto, a estrutura do espaço educacional necessita ser pensada nas especificidades regionais, tendo em vista a conjuntura físico-geográfica, sócio-econômica e culturais das comunidades, onde se localiza a instituição de Educação Infantil. Logo,

[...] a creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla **diversidade cultural, social e física**. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade (BRASIL, 2006a, p. 15 - grifos nossos).

Para isso, é preciso fazer um diagnóstico da região e da comunidade conhecendo suas histórias, moradores e a infraestrutura que apresenta o lugar, em que abrigará a instituição de Educação Infantil, assim teremos legitimidade no processo desde a estrutura até o atendimento às crianças sejam elas negras, brancas ou indígenas.

No mesmo ano de 2006 foram apresentados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental (DPE). O documento objetiva a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, aponta sobre a qualidade desses espaços educativos, e a promoção da igualdade educacional respeitando as diferenças, as diversidades.

Os Parâmetros estão organizados em dois volumes, apresentam no primeiro volume uma concepção de parâmetros de qualidade de criança e pedagogia da educação infantil. Sinaliza o documento que as:

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

Em outro trecho o documento refere-se à qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos do Estado, destaca que,

[...] para definir parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, não é suficiente consultar a legislação específica para essa etapa de ensino, especialmente quando se trata de contemplar temas relativos à **diversidade étnica, racial**, de gênero ou as disparidades entre cidade e campo (BRASIL, 2006b, p. 36 - grifos nossos).

É fundamental que, além de sinalizado nos currículos que orientam a Educação Infantil, essas questões estejam pautadas nas propostas pedagógicas e que as/os gestoras/es, as/os professoras/es estejam engajadas com projetos coletivos podendo envolver toda a instituição e possibilitando que as crianças respeitem as diversidades raciais e culturais, ampliando e desenvolvendo suas potencialidades.

O segundo volume refere-se sobre o sistema de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, propõe que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplem princípios éticos, políticos e estéticos. Outro aspecto pautado é que as propostas pedagógicas da Educação Infantil precisam reconhecer a identidade pessoal das crianças, dos seus familiares e também da equipe docente, levando em conta também a identidade educacional e suas localidades. Nessa perspectiva os Parâmetros Nacionais recomendam que,

[...] professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e **orientam contra discriminação** de gênero, **etnia**, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados (BRASIL, 2006b, p. 33 - grifos nossos).

Indica, portanto, que o corpo docente mobilize-se coletivamente para que obtenha resultados positivos relativos a educação das relações

étnico-raciais no cotidiano educacional, pois, a instituição é (ou deveria ser) um lugar de acolhimento das diferenças de raça, gênero e religião. Permitindo que as crianças possam sentir-se amparadas e protegidas em suas singularidades. Além disso, a proposta pedagógica orienta o respeito e a “valorização da diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional” (BRASIL, 2006b, p. 33).

Apesar de o documento reiterar a importância das questões raciais percebemos pouca representatividade de crianças negras, sendo que em sua maioria expõem imagens de crianças brancas. Nas poucas imagens localizadas, observou-se uma interação entre crianças negras e brancas.



**Figura 17:** Três crianças pintando

**Fonte:** Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, p.12.



**Figura 18:** Seis crianças deitadas no chão sorrindo.

**Fonte:** Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, p. 16.

Tomemos agora, os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* criados em 2009, cujo objetivo pauta-se em auxiliar o corpo docente que atua na Educação Infantil, agregando famílias e pessoas da comunidade, a fim de participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas, que tenham um potencial transformador e busca de melhorias para as práticas pedagógicas. A orientação segue no sentido de as instituições tornarem-se um lugar participativo e democrático, portanto, contribui para autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil em um processo participativo e aberto envolvendo a comunidade educativa e os familiares.

O documento explicita as muitas as variantes para que se obtenha uma qualidade na educação, pois depende “dos valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada **cultura**; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a instituição se insere” (BRASIL, 2009c, p. 13 - grifos nossos).

Compreendemos que buscar por qualidade na educação não depende só de um único aspecto, mas sim da equipe gestora, projeto político pedagógico, currículo, organização do espaço e a formação da/os professoras/es. Diagnosticar a qualidade na Educação Infantil exige-nos considerar:

[...] os direitos fundamentais da criança que está referenciado no documento da Constituição Federal e do ECA; reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, **étnico-racial**, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência; fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais; diz respeito da legislação educacional brasileira e forma de organização do sistema educacional e os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (BRASIL, 2009c, p.14 - grifos nossos).

Portanto, as diversidades, em especial o reconhecimento étnico-racial, constituem-se um implicador da qualidade na Educação Infantil. Portanto, o reconhecimento e valorização é um passo fundamental que impacta diretamente nas ações pedagógicas e promove uma qualidade educacional.

Na continuidade da análise dos documentos oficiais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (2010) têm como objetivo orientar curricularmente as instituições de educação na elaboração das propostas pedagógicas. As Diretrizes trazem as definições de Educação Infantil, de criança, de currículo e por fim proposta pedagógica. O documento define Educação Infantil, sob caráter educacional, sendo primeira etapa da educação básica, contemplando creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos. O documento define a criança como “**sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende” (BRASIL,

2010, p. 12 - grifos nossos). Define o currículo como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do **patrimônio cultural**, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12 - grifos nossos). E por fim, define a proposta pedagógica como um orientador das ações educativas elaborado coletivamente pelo corpo docente.

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico deve respeitar os seguintes princípios:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

**Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16 - grifos nossos).

Esses princípios são fundamentais na ação pedagógica para o desenvolvimento integral da criança pequena, para que seus direitos sejam garantidos nos espaços institucionais. Por isso, a importância de assegurar como implicador nos projetos políticos pedagógicos. Na concepção da proposta pedagógica ou projeto político pedagógico o documento evidencia a importância de garantir o comprometimento para que tenha uma função sociopolítica e pedagógica. Um dos itens que destacamos é “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre **as crianças de diferentes classes sociais** no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p.17 - grifos nossos).

Possibilitar que as propostas pedagógicas contemplem as manifestações sociais e culturais trazidas pelas crianças e comunidade que a instituição está inserida é fundamental para o desenvolvimento das crianças. O documento compromete-se “com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, **étnico racial**, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17 - grifos nossos).

Referente à ação a organização de espaço, tempo e materiais para as propostas pedagógicas, o documento prevê a importância e “a apropriação pelas crianças das contribuições **histórico-culturais** dos povos indígenas, **afrodescendentes**, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 20 - grifos nossos).

As Diretrizes trazem a proposta pedagógica sob três temáticas: a diversidade, crianças indígenas e a infância no campo. Na proposta pedagógica para a diversidade prevê trabalhos coletivos e organização de espaço, tempo e matérias, ressaltando o “**reconhecimento**, a valorização, o respeito e a interação das crianças com **as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras**, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21 - grifos nossos).

Vale dizer a importância de explicitar na proposta pedagógica que as crianças conheçam nossa história e também a contribuição dos povos africanos na construção do Brasil. A criança desde muito pequena já mostra curiosidades sobre tudo que a cerca, portanto, é importante inserir no repertório momentos que contribuam, ainda mais em suas curiosidades sobre o mundo e as pessoas.

Para que as crianças possam ter relações positivas tanto com ela mesmo e com outras crianças que convivem diariamente nos espaços da educação infantil é preciso que haja brinquedos, imagens e livros infantis que contribuam para o crescimento e desenvolvimento das crianças negras e não negras.

Ainda, quanto ao documento, a proposta pedagógica com o tema referente ao indígena propõe trabalhos coletivos e a organização de espaço, tempo e materiais que proporcione a valorização dos povos, portanto assume a importância de “**reafirmar a identidade étnica** e a língua materna como elementos de constituição das crianças” (BRASIL, 2010, p. 23 - grifos nossos). Considera-se, aqui, que os indígenas possuem tradições, rituais, crenças, valores e línguas, e precisam de respeito e valorização de suas culturas.

A partir dos documentos analisados verificamos que alguns focam a diversidade, mas sem mencionar quais são as suas especificidades. Tratam das diferenças, porém não enfatizam a educação das relações raciais. Portanto, quando tratamos das diferenças em suas particularidades estamos dando de certa forma visibilidade para as especificidades das crianças em seus diferentes contextos.

Certamente, é preciso estar no centro das propostas pedagógicas a educação das relações étnico-raciais para as crianças (sejam negras ou não negras) para que assim as/os professoras/os possam desenvolver com as crianças uma perspectiva da diferença positiva sem hierarquização seja de cor, sexo, religião, ou camada social.

#### 4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL

Os documentos que orientam a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC<sup>57</sup> são: Plano Municipal de Educação - Eixo Educação das Relações Étnico Raciais (2009), Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010a), Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012), Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (2015). Esses documentos têm como propósito dar suporte para as práticas pedagógicas das/os professoras/os e as ações educativas das creches e NEIs da Rede Municipal de Florianópolis. Plano Municipal de Educação será um dos primeiros documentos aparecer educação das relações étnico-raciais, respeito a cultura negra e indígena, conquistados pelos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro.

O Plano Nacional de Educação foi produzido em 2000, e orienta que os Estados e seus municípios elaborem seus planos de educação. Atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE) - (2002), a Secretaria Municipal de Educação em 2009 constituiu uma equipe para a elaboração do Plano Municipal de

---

<sup>57</sup> Além dos documentos normativos para Rede Municipal de Educação de Florianópolis possuem as seguintes resoluções elabora pelo Conselho Municipal de Florianópolis: Resolução 01/2009 (Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis). Resolução 02/2009 (Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino) e Resolução 03/2009 (Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis).

Educação<sup>58</sup>. A preparação do documento necessitou de uma Comissão de Coordenação, Comissão de Mobilização, Comissão de Sistematização; nessas Comissões representam os segmentos e instituições ligadas à educação. O Plano Municipal vai ao encontro do Plano Nacional, de forma a tratar os principais aspectos norteadores para uma educação de qualidade para o Município.

O *Plano Municipal de Educação* é constituído por 16 eixos temáticos e organizado por metas e diretrizes para cada nível de ensino. Os eixos temáticos são:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental;
- Ensino Médio;
- Educação Superior;
- Educação de Jovens Adultos e Idosos;
- Educação a Distância e Tecnologias Educacionais;
- Educação Tecnológica e Formação Profissional;
- Educação Especial;
- Educação Indígena;
- Educação Meio Ambiente e Saúde;
- **Educação das Relações Étnico-racial;**
- Educação Hospitalar;
- Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação;
- Financiamento e Gestão dos Recursos;
- Gestão Democrática; Avaliação e Acompanhamento.

É o primeiro documento em que aparece Educação das Relações Étnico-racial, indicando a participação efetiva do movimento negro nos debates educacionais. O eixo Educação das Relações Étnico-racial inicia trazendo três princípios norteadores: o primeiro refere-se à consciência política, histórica e a pluralidade da sociedade brasileira; o segundo é o fortalecimento de identidade plural e afirmação de direitos da população negra, indígena e os grupos étnicos minoritários; o último é referente às

---

<sup>58</sup>Nesta época o prefeito de Florianópolis era Dário Elias Berger tendo como Secretário da Educação o Professor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz.

ações educativas que promovam igualdade étnico-racial e também o combate ao racismo e a discriminação.

Esses princípios norteadores vêm ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento também traz três princípios, são eles: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

As Diretrizes e Metas estabelecidas para esse eixo,

[...] salientam a premência de políticas sociais e educativas, assentadas na divulgação e produção de conhecimentos, na formação de atitudes, posturas e valores, que eduquem para o reconhecimento dos diferentes **pertencimentos étnico raciais** constitutivos da identidade nacional (FLORIANÓPOLIS, 2010b, p.107 - grifos nossos).

Salientamos que para isso, os princípios, as diretrizes e as metas refletem questões relacionadas à valorização das diferenças culturais que compõe a nação brasileira. Nesse sentido, refletimos a importância de garantir o respeito aos diferentes repertórios civilizatórios que estão no cotidiano das crianças, bem como ações que conduzam para relações étnico-raciais de forma positiva.

Esse documento normativo apresenta questões para impactar o âmbito educacional, como o respeito à cultura negra e indígena, às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, e também menciona a importância de políticas de ações afirmativas que contribuam para reparação e a valorização das populações discriminadas ao longo da história, possibilitando às crianças, jovens e adultos negros e indígenas o acesso, permanência e sucesso no sistema de ensino de qualidade. Também menciona a acuidade do reconhecimento e o respeito aos seguimentos religiosos, sobretudo os que, a nosso ver, mais sofrem discriminação que são religiões de matrizes africanas e afro-brasileira. Anunciando a necessidade de “políticas de ação afirmativa, de reparação e de valorização da história, cultura e identidade de populações historicamente discriminadas, como **as populações afro-descendentes**, os povos indígenas e as minorias étnicas” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p.108 - grifos nossos).

Aproximar as crianças pequenas da história dos africanos e indígenas exige-nos compreender a história do país e propor situações de aprendizagens de forma lúdica, criativa, fazendo reflexões acerca da importância daqueles que foram e são discriminados, ação fundamental para o reconhecimento das diferenças que nos constituem. Esse eixo estabeleceu 19 metas propondo, primeiramente a revisão do Plano até dois anos, obtendo o recorte étnico-racial. Outro ponto ressaltado é que as instâncias governamentais e consultivas possam garantir a implementação de políticas na promoção da igualdade étnico-racial. Propõe que o município institua a criação das Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena para a rede pública e particular do município.

Adverte a importância da inclusão no calendário municipal o dia da Consciência Negra, para que se realizem atividades culturais nas instituições educacionais, construindo um debate referente à história da cultura africana e afro-brasileira e indígena. Importante salientar que a Consciência Negra não deve, de forma alguma, focalizar somente um determinado mês, mas, sim todo o ano letivo. A inclusão da temática nos projetos pedagógicos e seu desenvolvimento no decorrer do ano, aponta que o respectivo mês necessita ser algo reflexivo e também celebrativo.

Nossa investigação aporta nas *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para educação infantil*, elaboradas em 2010, pela professora Eloísa Acires Candal Rocha<sup>59</sup> no que se refere à organização e funcionamento das instituições públicas de Educação Infantil, da cidade de Florianópolis. Nessa direção, as Diretrizes configuram a continuidade

---

<sup>59</sup> A referida professora tem desenvolvido pesquisas em torno da produção científica da Educação Infantil e suas interlocuções disciplinares além de orientar estudos em torno das pesquisas com crianças em contextos educativos. É aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, onde atua com colaboradora no PPGE, na linha Educação e Infância e é professora permanente do PPGE da UNOESC - SC. Atuou como coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, grupo sediado no Centro de Ciências da Educação da UFSC, entre 2008 e 2016. Recentemente participou da Comissão de Especialistas em Avaliação da Educação Infantil no INEP e realizou à convite do COEDI/MEC leitura crítica da BNCC para Educação Infantil. Informações obtidas em: <http://lattes.cnpq.br/5257259008333189>. Acesso: 15/07/2016

de um amplo processo de discussão, retomando como base a definição dos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (2000), presentes no documento orientador da rede municipal. A ideia foi ampliar e atualizar as bases teóricas que sustentam as ações pedagógicas com as crianças de 0 a 6 anos na rede. Este documento situa a função social da educação infantil, os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP)<sup>60</sup> e às implicações desses aspectos na definição do caráter da docência, ou seja, do papel das/os professoras/os. As Diretrizes de Florianópolis apresentam como objetivo fundamental a ampliação, de esclarecimentos e atualização das/os professoras/es acerca das bases teóricas, bem como, da função social da educação vigente em Florianópolis.

Em seguida organiza-se em duas partes. Na parte um, são apresentados os textos elaborados pelas/os professoras/os conferencistas e na parte dois, as experiências praticadas nas unidades educativas da rede.

Esse documento toma como base os princípios norteadores (éticos, políticos, estéticos) pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, assim propõe contemplar essas dimensões em núcleos da ação pedagógica (NAP), divididos em cinco temáticas: **Pedagogia da infância**; **NAP: Linguagem**: gestual-corporal, oral, sonoro musical, plástica e escrita; **Relações sociais e culturais**: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; **Relações com a natureza**: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais; **Relações Pedagógicas**; **Função da Educação Infantil**.

O NAP *linguagem* apóia-se sua centralidade nas linguagens, considerando que através delas a criança manifesta sua opinião sobre o mundo e o que está em sua volta. Nas *relações sociais e culturais* propõem-se a identidade pessoal e cultural da criança, bem como o respeito à diversidade e manifestações culturais, fazendo com que haja uma troca de experiência entre as crianças. Na *Natureza* a proposta defende que as crianças tenham uma experiência e vivência com o mundo natural, tendo como princípio a exploração, observação, descobertas e registros básicos. Nas *relações pedagógicas* mostra-se o quanto é

---

<sup>60</sup> Os NAPs é uma forma de organização da professora para orientar o trabalho diário com as crianças. São campos de experiências educativas que dão suporte à formação integral das crianças e devem ser orientadas para referimos a um espaço coletivo de educação, que é o de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.

essencial considerar os saberes que a criança tem consigo, pois, crianças (e também adultos) constituem-se nas/pelas relações sociais. E por fim, a *função educativa da Educação Infantil* anuncia o papel dos/as professores/as e da docência na Educação Infantil.

O documento apresenta quatro artigos pautados na infância e implicações pedagógicas. Vale, aqui, um breve anúncio a esses referenciais. Iniciamos por Suely Amaral de Melo, em “Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de texto”, no qual, partindo de Vygostky e Freinet, reflete acerca dos processos envolvidos na aquisição da língua escrita, entendendo esta, como instrumento cultural de comunicação e expressão, visto que a escrita representa a fala, enquanto esta por sua vez, representa a realidade.

Segundo a autora, o aprendizado da leitura e escrita deve acontecer de forma que a apropriação pela criança seja significativa, para que ela seja capaz de ler e compreender o que os outros dizem, escrever o que pensa, o que quer dizer para os outros, ou seja, apropriar-se da função social da escrita. Também nos diz que primeiro devemos chamar a atenção da criança para o significado do texto (relação entre escrita-realidade), e só mais tarde evidenciar o seu aspecto técnico. Deverá o/a professor/a encantar na criança a vontade de expressar-se, tornando a escrita uma necessidade que surge a partir das vivências das crianças.

O artigo “Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”, de Luciana Ostetto, destaca a necessidade de perceber a criança como ser poético, criativo, e principalmente a necessidade de a instituição educacional oferecer o contato com a arte no cotidiano da Educação Infantil. Apóia-se nos referenciais teóricos: Albano Morreira, Anne Marie Holm, Carlos Drummond de Andrade, James Hillman, Vera Vecchi, entre outros.

A autora atenta para a presença da arte na rotina da Educação Infantil ser fundamental na medida em que contribuirá para a formação da sensibilidade, ampliação do olhar acerca do mundo e o senso estético das crianças. Lembrando que a educação estética não pode ser delimitada e ensinada em uma disciplina, é muito mais ampla, perpassando os limites da instituição.

Segundo Ostetto, caberá ao profissional da educação o papel de oferecer instrumentos que ampliem e nutra a sensibilidade, a cognição, o afeto das crianças, porém, isso passa primeiramente pelo reencontro do seu próprio espaço lúdico, redescoberta da linguagem e seu modo de

expressar e entender o mundo. Somente assim será capaz de conduzir e orientar as crianças pelo mundo simbólico da arte e da cultura.

O artigo “Sobre o corpo em movimento na educação infantil: a cultura corporal e os conteúdos / linguagens”, de Maurício Roberto da Silva, professor associado do centro de desporto da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, atenta-nos para a superação de um modelo de infância divulgado pela mídia e pelas necessidades de mercado e campo do trabalho provocado pelo capitalismo. Aponta artefatos da cultura televisiva contemporânea como forma de moldar e formar a criança, além de invadir a instituição educativa em “disputa com ela o espaço pedagógico” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 79). Previne-nos desses poderosos instrumentos de manipulação e modelação de comportamentos, encaminhando e orientando uma sugestão de trabalho capaz de formar cidadãos críticos e criativos diante o cotidiano.

O referido autor aponta para a superação da ideia de que a brincadeira possui uma função pedagógica, inserida numa lógica produtivista limitando suas possibilidades e impedindo as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar. A brincadeira é considerada como forma de aprender, pois nela a criança faz escolhas, aprende “a perseverar, a imitar, a criar, a descobrir, a confiar, a adquirir novos conhecimentos, a fantasiar, a adquirir novas habilidades, a partilhar, a inventar, a pensar logicamente” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 78).

Acompanhando os estudos de áreas como Antropologia, Sociologia, que na atualidade denunciam o corpo como forma de moldar a partir do mundo do trabalho e em especial pela divulgação midiática, que direcionam uma transformação do corpo em mercadoria e reduzem a valores ligados a aparência e estética a identificação da personalidade do indivíduo, o artigo assinala a necessidade de superação da visão que estão sendo concebidos e tratados modelos relacionados ao corpo, assim, “O desafio é articular as políticas do corpo em movimento e a arte como resistência às mercadorias da indústria do entretenimento e da “sociedade do espetáculo” (FLORIANÓPLOIS, 2010a, p.85).

Reconhecendo a necessidade de superação de um modelo de escola, presente na Educação Infantil que a rotina, o tempo e espaço regulados muitas vezes acaba moldando e disciplinando corpos, que estão em fase de necessidade de movimento pelo gesto, pela emoção, pelo pensamento, enfim pelo corpo da criança, “os desafios e o papel da escola

básica são promover a formação cultural, ético-estética, e política, a partir dos valores ético-políticos do corpo” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 85).

O artigo “Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico”, de Ana Regina Ferreira de Barcelos, coordenadora do grupo de formação da supervisão na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis/SC aponta para o planejamento e organização de um trabalho coletivo nos espaços de Educação Infantil, pautado em uma gestão democrática e formação para cidadania, onde o papel do supervisor torna-se fundamental nas orientações de planejamento e elaboração do projeto político pedagógico da instituição, bem como no acompanhamento e organização de reuniões de pais e professores, considerando esses momentos como forma de espaços que contemplem e valorizem reflexões do coletivo, bem como a formação continuada.

Considera-se que, com a inclusão da Educação Infantil na educação básica, assinala-se a necessidade de definir um Projeto Político Pedagógico que contemple as especificidades das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, e ainda a dinamicidade e as singularidades de cada unidade educativa. Significações na elaboração de uma proposta de trabalho que contemplem “práticas de educação e de cuidado articuladas” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 94). Visando a superação da Educação Infantil baseadas na ideia de privação cultural, a qual originou a proposta desse segmento no município. Ênfase para a necessidade da dinamicidade desse documento, onde as especificidades de cada unidade devem ser contempladas, bem como a constante renovação e construção de seu norte de trabalho, sendo capaz de contemplar o que nos trazem as crianças e também as reflexões dos profissionais que chegam à unidade educativa.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas de Florianópolis compreendem que o conhecimento é algo a ser construído de forma gradual a partir de trocas interpessoais compostas por diálogos de complementaridade e contradição, considerando o entendimento de que todos somos portadores de saberes e ignorâncias, entendimento este que promulga o estabelecimento de relações horizontais, livres de hierarquias do saber. Esse documento ainda evidencia que para uma ampliação dos saberes das crianças, as práticas pedagógicas devem partir de experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos mais abstratos e amplos, porém não de forma cumulativa

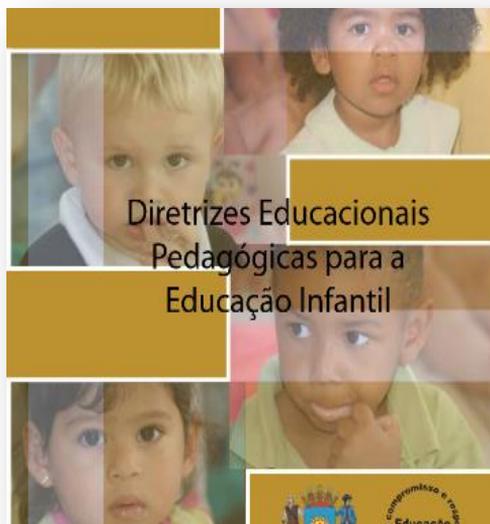
ou tão pouco com um caráter terminal ao que concerne a elaboração de conceitos.

Nesse traçar de pensamentos, a brincadeira é considerada uma forma de se desenvolver, pois a partir dela seria possível “aprender a perseverar, a imitar, a criar, a descobrir, a confiar, a adquirir novos conhecimentos (exemplo quando usam números aprendem a contar), a fantasiar, a adquirir novas habilidades, a partilhar, a inventar, a pensar logicamente”. (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 78).

Como já referido anteriormente, Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para educação infantil, ainda nos apresenta uma preocupação com as políticas educacionais, que exigem a definição de competências mínimas em todos os níveis de ensino. A inquietação resulta em prescrição de muita cautela ao indicar conteúdo específicos para trabalhar na faixa etária de 0 a 6 anos, pois para os organizadores, há “um risco enorme no sentido de enquadramento como programa curricular” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 15).

Pautados nas explicitações acima, compreendemos que a política curricular municipal está em consonância com a política curricular nacional, uma vez que, concebe o conhecimento como uma construção social que, por conseguinte, se estabelece através dos processos de interação com o meio. As políticas curriculares municipais através de seus núcleos de ação pedagógica acabam, também, por abranger conhecimentos e práticas selecionadas pelo currículo nacional ao que tange a aspectos relacionados à formação pessoal e de conhecimento de mundo.

Analisamos, agora, as imagens contidas no documento, que de início trazem na capa duas crianças negras e duas crianças brancas. Anunciando, portanto, uma aparente igualdade entre negros e brancos.



**Figura 19:** Capa do documento com duas crianças negras e duas crianças brancas.

**Fonte:** Diretrizes Educacionais pedagógicas para a educação infantil. p.01.

Embora, o documento analisado traga o NAP como sua principal discussão o núcleo Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais constatamos que apresenta poucas imagens de crianças negras no decorrer do documento. Sendo que, aparecem mais nitidamente na primeira página e na página 77, outras imagens mostram em sua maioria crianças brancas.



**Figura 20:** Dois meninos negros segurando boneca.

**Fonte:** Diretrizes Educacionais pedagógicas para a Educação Infantil. p.77.

Prosseguindo a análise documental, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*, criadas em 2012, dispõem sobre o desenvolvimento integral da criança que se ancora nas brincadeiras, nas linguagens e nas interações, tendo como embasamento as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da Educação Infantil. A elaboração do documento teve a participação dos profissionais que atuam nas Creches e Núcleos da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Em 2010, foi publicado as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil em Florianópolis. O respectivo documento orienta a matrícula de crianças nas creches e pré-escolas garantindo os princípios políticos, éticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

A parte I do documento traz as Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A segunda

parte trata das questões relativas à brincadeira. A terceira focaliza o Núcleo Ação Pedagógica - NAP que tratará das linguagens: gestual – corporal, oral, sonora – musical e escrita; Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origem culturais e sociais; Natureza: manifestações, dimensões, fenômenos físicos e naturais. O último capítulo trata das ações pedagógicas como, a importância da documentação pedagógica, utilizando possibilidades de observação, registro e avaliação. A intenção do documento é dar suporte ao planejamento das/os professoras/os e fornecer subsídios para o trabalho de supervisão e coordenação pedagógica, para que assim contribuam efetivamente no desenvolvimento das crianças.

A parte II intitulada, “A brincadeira na educação infantil: nesta ciranda um mundo inteiro é meu, é seu, é meu, é seu...”, focaliza a brincadeira sendo umas das atividades centrais e deve, portanto, ser eixo norteador para a prática pedagógica, pois é através das brincadeiras que as crianças desenvolvem experiência e aprendizagem. Ressalta a importância da brincadeira e de as/os professoras/os assumirem o “papel de mediador nas brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/n). No final do texto, sinaliza para as/os professoras/os algumas sugestões acerca da brincadeira com as crianças, inserindo no planejamento, observações, registros e reflexões dessas ações.

A parte III discute as relações sociais e culturais, referindo-se que o ser humano constitui-se na relação com outro, portanto, é através do outro e consigo mesmo que o mundo passa a ter significado. A criança quando começa a frequentar os espaços educacionais já traz consigo outros conhecimentos, está inserida em contextos sociais, religiosos e culturais distintos, compondo especificidades e singularidades. O documento aponta a importância de dar visibilidade para,

[...] meninas, meninos, **negros**, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé são sujeitos constituídos por fatores socioculturais que os tornam, ao mesmo tempo, seres únicos e também com características comuns que os identificam a determinados grupos sociais (FLORIANÓPOLIS, 2012, n/s - grifos nossos).

Nesse sentido, importa considerar que as crianças levam para o espaço educacional suas experiências. O documento faz-nos refletir de que não existe só uma infância, e sim, infâncias, ou seja, as crianças vivenciam a infância de diferentes modos. Assim, ainda que as crianças morem e convivam no mesmo lugar, elas possuem um jeito só seu, de ser, de estar e de relacionar-se nos diferentes espaços. Compreender essas diferenças, promover situações de partilha de seus saberes, é ampliar olhares e construindo um respeito mútuo.

Entendemos, também, que quando crianças interagem com meninos e meninas, de idades diferentes, permite-se a ampliação de suas possibilidades de criar, imaginar e produzir saberes, pois a “heterogeneidade etária, composta no espaço educativo, precisa ser vista não como um problema a ser ordenado, mas como possibilidade de troca e enriquecimento nas relações subjetivas e coletivas dos sujeitos que fazem parte deste contexto” (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/n).

Nesse sentido, as/os professoras/os de Educação Infantil têm um papel de observadora/o e mediadora/o durante as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. Sendo que, essas interações ocorrem em diferentes espaços da instituição. O documento traz, ainda, a importância de garantir um atendimento para as crianças com necessidades especiais.

Outro ponto a ser discutido é o respeito às diferentes origens e organizações familiares, pois não se pode mais pensar um modelo nuclear como um padrão a ser considerado um modelo ideal de estrutura familiar. “Muitas famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, ou composta por uniões homossexuais, ou ramificadas por novas uniões, entres outras formas de constituição” (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/n). Saber com quem as crianças convivem é fundamental para a composição do respeito as suas diversas formas de organização e valores.

Outro aspecto citado, é que a infância deve ser vista no plural, pois meninas e meninos nascem, crescem em diferentes contextos, em diferentes lugares, constituem-se por suas relações sociais e econômicas, como é o caso das crianças que residem nos morros, nossa referência aqui são as comunidades que cercam o centro da capital, e partilham configurações urbanas, porém vivem diferenças sociais gritantes, e tornam-se mundos diferentes. O que nos leva a refletir a infância na sua

pluralidade, na sua forma de ver as coisas do mundo, porque quando se inserem no contexto da Educação Infantil, não se destituem dos aspectos e contextos que as constituem, pois trazem consigo seus valores constitutivos.

Ainda no núcleo das relações sociais menciona-se que as instituições de Educação Infantil são os espaços que constituem formas de sociabilidade e de subjetividade não possuindo e nem cultivando discriminações “[...] etária, socioeconômico, **étnico racial**, gênero, regional, linguística e religiosa” (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/n - grifos nossos). Reconhecendo que a instituição possui diferentes sujeitos sociais e que por isso, torna-se fecunda na sua diversidade e, sobretudo, na possibilidade de crianças e adultos constituírem novos saberes para o enriquecimento das práticas pedagógicas.

O Núcleo de Linguagem tratará das linguagens oral, escrita, visual, corporal e sonora. O documento aponta que as crianças já vêm com repertórios de livros que contém fadas, príncipes e princesas, porém chama atenção para a importância de ampliar o repertório com culturas locais possibilitando que conheçam literaturas regionais. Defendendo que diferentes linguagens podem proporcionar experiências para as crianças, pois elas possuem curiosidade de conhecer o novo e também as letras. Sugere materiais que possam manusear como revistas, livros e gibis, além de trazer outras culturas.

Já na linguagem visual propõe-se que as crianças estejam em contato com as artes (local ou global), considerando como linguagem visual a pintura, desenho, colagem e confirmando que “Devemos propor situações nas quais as crianças pequenas investiguem distintas maneiras de criar e deixar marcas feitas pelo movimento das mãos, dos pés, enfim do corpo todo” (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/n). As linguagens corporais e sonoras estão entendidas como dançar, gesticular, caminhar, entre outros, pois através do corpo encontra-se a singularidade de cada criança, ou seja, que a criança através dos seus movimentos possa perceber e descobrir a si e aos outros.

No Núcleo Relação com a Natureza o documento apresenta a importância de proporcionar para as crianças situações de contato com a natureza para que assim possam respeitar e cuidar do meio ambiente (brincar no parque, subir em árvores, mexer na água, por exemplo). O contato com a natureza implica outro tipo de relação, no qual a criança amplia seu olhar acerca do que a envolve, dos conhecimentos e das

formas de agir no mundo. Na última parte o documento aborda estratégias de ação pedagógica, como o planejar, a observação, registro, formas de analisar o registro e as produções das crianças e a avaliação.

Ao analisarmos as fotos desse documento, embora escassez de imagens de crianças negras, localizamos momentos de interação entre elas: brincando, interagindo, fazendo carinho, beijando no rosto, entre outras demonstrações de cuidado e afeto. Foram poucas as fotos em que encontramos crianças negras sozinhas, nessas supostamente estavam felizes em suas brincadeiras. Como apresentamos a seguir:



**Figura 21:** Criança negra beijando uma criança branca no rosto.

**Fonte:** Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, p. 02

No núcleo relações sociais e culturais apresenta-se a imagem que está acima: duas crianças uma menina branca e um menino negro em demonstração de afeto. Essa foto indica que em todo momento crianças negras e brancas interagem entre si. As crianças, ao interagirem desenvolvem relações de cuidado, afeto e partilha, o que nos indica atentar para as relações que se constituem nos espaços educativos.



**Figura 22:** Criança negra brincando de boneca.

**Fonte:** Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, p. 8.

Além das interações, as crianças negras e não negras precisam ter contato com objetos e brinquedos que considerem todas as crianças que estão nas instituições de Educação Infantil, pois ao contemplar nas brincadeiras, bonecas brancas, negras, indígenas e orientais, reforça-se a autoestima da criança, pois se sentirá representada de forma positiva. Se isso estiver potente no planejamento pedagógico, não somente no momento do brincar, mas também em situações em que se confeccione (com as crianças e por que não com as famílias) esses bonecos, além do processo de interação, certamente o aprendizado terá uma potencialidade

e significação positiva. Lembrando, ainda, de que instituição precisa adquirir brinquedos que contemplem as diversidades.

Na sequência de análise documental, tomemos o documento *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis*, criado em 2015, desmembrado em quatro dimensões (Brincadeira; Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais; Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens e Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza) para o currículo com indicativos para o planejamento articulado em grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado, nas propostas para as crianças. A primeira parte discutirá a brincadeira. A segunda parte debaterá sobre os núcleos da ação pedagógica já mencionada nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas de Florianópolis.

Cada dimensão proposta expõe indicações e sugestões para o planejamento organizado em grupos etários: “Cabe enfatizar que esses indicativos têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças, contudo quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 13). A proposta de documento é sistematizar o que já foi proposto em outros documentos e do que se faz no cotidiano das instituições, mas não tirando a autonomia das professoras em suas práticas pedagógicas feitas com as crianças.

Na dimensão da brincadeira o documento recomenda que deva ser considerado como item essencial para estar no planejamento, pois é na brincadeira que, em sua maioria, as crianças se relacionam. Ao brincar as crianças, desde muito pequenas, já propõem combinados e regras no entrelaçar das relações. Portanto é preciso,

[...] disponibilizar objetos e brinquedos para exploração e para as brincadeiras das crianças que deem visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: livros, rede, **bonecas** brancas, **negras**, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e com as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 29 - grifos nossos).

É fundamental que as crianças tenham contato com diversos objetos e brinquedos para que não haja um só padrão desses objetos e que se sintam contempladas em um boneco negro, indígena ou oriental. Isso, entre outras ações pedagógicas, contribui para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. E que as crianças também vivenciem momentos de diálogos, de experiências, de práticas de solidariedade e não discriminatórias de gênero, social e étnico-racial.

No Núcleo Ação Pedagógica:

Os indicativos que compõem este núcleo envolvem aspectos a serem considerados e observados nas relações constituídas diariamente com as crianças nas unidades educativas, quais sejam, a igualdade de gênero, as **diferenças étnico-raciais**, a educação laica, a educação especial, as relações dialógicas instituição-família-comunidade, as interações entre coetâneos, não coetâneos e entre gerações, a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica, o entendimento do espaço como “um outro” nas relações com as crianças e entre elas, e, ainda, a perspectiva de planejar tais relações interligando de forma dialógica as diferentes temporalidades das crianças no contexto coletivo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 36 - grifos nossos).

Por isso, a importância e cuidado de selecionar no momento do planejamento livros, brinquedos e objetos que possibilitem a criança vislumbrar seus traços, sua cultura valorizada, sua origem, reconhecendo as diferenças que adentram o espaço das creches e núcleos de Educação Infantil. Além de possibilitar que os espaços tenham também instrumentos musicais de origens culturais distintas, em que a criança possa ter contato com as diferentes manifestações musicais. Importa, portanto, “Apresentar livros nacionais e estrangeiros contemplando a **diversidade cultural**, com a história da música, instrumentos musicais e músicos de diferentes gêneros, culturas e épocas, ampliando as possibilidades de pesquisa pelas crianças (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 129 - grifos nossos).

Incluir nas literaturas existentes na unidade de Educação Infantil diferentes culturas, mas que certamente antes disso, é essencial analisar

previamente esses materiais, para que não haja conteúdos que estimulem violências, preconceitos, racismos ou discriminação.

Outro ponto ressaltado pelo documento é reforçando que o estabelecimento educacional é laico, ou seja, “deve respeitar as diferentes opções em torno da religiosidade das famílias (ateus, agnósticos, diferentes religiões), não privilegiando ou desqualificando qualquer destas manifestações, tratando-as sob o prisma da **diversidade cultural**” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 40 - grifos nossos).

No documento evidenciamos que a capa apresenta uma imagem de crianças, possivelmente uma criança negra e três crianças brancas. A imagem mostra as quatro crianças olhando para o mar sem qualquer tipo de superioridade ou inferioridade.



**Figura 23:** Quatro meninos brancos e uma menina negra olhando para o mar.

**Fonte:** Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, p. 1.

O documento apresentou poucas imagens das crianças negras, mas revelou um cuidado na escolha das imagens, pois as crianças negras

representadas não estavam estereotipadas ou em situação de desvalorização. As fotos estavam de acordo com o contexto ou com o tema que estava sendo abordado pelo NAP. Vale ressaltar que o NAP abordava relações sociais e culturais concentrou mais imagens de crianças negras.



**Figura 24:** Duas meninas negras e um menino negro no fundo brincando com os brinquedos com uma bacia de água.

**Fonte:** Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, p. 48.

A concentração de crianças negras neste NAP é por se tratar das relações sociais, mas que todos os NAPs aqui relatados de alguma forma estão permeados dessas relações, seja em diferentes tipos de linguagem e/ou na brincadeira.

Os documentos que orientam as creches e NEIs da Rede Municipal de Florianópolis afirmam a importância de abordar questões relativas à diversidade cultural, bem como questões raciais. Mostram também a preocupação de estar exposto no currículo o reconhecimento das relações raciais, permitindo que as crianças negras e não negras possam acessar bonecos negros e brancos, possibilitando que as crianças se percebam nos objetos, nas imagens que são colocadas em vários espaços da instituição.

A seguir analisaremos os projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil.

#### 4.2 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) analisados são de nove instituições de educação infantil de 2014 a 2016, localizados entorno do Maciço do Morro da Cruz. Os Projetos Políticos Pedagógicos foram das seguintes instituições:

- Creche Irmão Celso (2014/2015),
- Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Mont Serrat (2015),
- Creche Celso Ramos (2015),
- Creche Morro da Queimada (2015),
- Creche Professora Rosa Maria Pires (2015),
- Creche Carlos Humberto Pederneiras Corrêa (2015),
- Núcleo de Educação Infantil João Machado da Silva (2015),
- Creche Cristo Redentor (2016),
- Creche Almirante Lucas Alexandre Boiteux (2016).

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) prevê no Título II, artigo 13, as atribuições da/o professora/o para elaboração e execução da proposta pedagógica, parágrafos “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, p. 12).

O PPP é entendido como uma organização institucional e inserido a organização do trabalho pedagógico. Essa proposta pedagógica, para Kramer (2003, p. 53), “é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias, recursos”. A construção desse documento configura para as instituições suas identidades, necessidades e compromisso, enquanto estabelecimento educacional. Para Veiga (2009) a construção do documento requer participação e compromisso de todos (profissionais da educação, familiares e comunidade), consistindo em uma ação democrática que viabilize uma educação de qualidade e contribua com a melhoria no espaço educacional. Visando o direito da singularidade, identidade e participação dos sujeitos envolvidos.

Veiga (2002) anuncia cinco princípios norteadores para o projeto político pedagógico: igualdade de condições para acesso e permanência; qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; gestão democrática como princípio consagrado da Constituição vigente; liberdade também como princípio constitucional; valorização do magistério como princípio central na discussão do projeto político pedagógico.

Segundo Kramer (2003) é preciso que o projeto educacional reconheça que a sociedade é extremamente desigual, por isso, é fundamental o projeto contemplar situações de combate às desigualdades. Através disso, reconhecer também as diferenças religiosas, de gênero, de raça/cor e as classes sociais. Desse modo,

Todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendo que as crianças – também as de zero a seis anos são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação desigualdade que precisa ser superada (KRAMER, 2011, p. 63-64).

O projeto político pedagógico (PPP) está vinculado ao currículo, nele consta o planejamento das metas que a unidade de Educação Infantil deseja atingir e, pensando na melhoria educacional, ele deve ser construído de acordo com a realidade das crianças.

Na Resolução nº 03/2009 criada pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (CMEF), o Art. 1º menciona que as

instituições vinculadas a Prefeitura de Florianópolis “têm a incumbência de elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos”. Os PPPs aqui apresentados seguem orientações acerca da construção como mostra no artigo 5º:

Projeto Político Pedagógico deve explicitar, no mínimo, os seguintes elementos constitutivos: I – Introdução; II – Diagnóstico; III – Caracterização da unidade educativa; IV – Indicadores educacionais; V – Proposta Pedagógica; VI – Metas/Ações/Atividades; VII – Implementação/Avaliação; VIII – Atualizações anexas (RESOLUÇÃO, 2009, p. 02).

Fazendo assim um diagnóstico da realidade da instituição em relação da infraestrutura física, equipamentos, corpo docente, trabalho pedagógico, gestão, comunidade, qualidade da educação. Como já mencionamos a proposta pedagógica é feita de um trabalho coletivo e isso fortifica o trabalho pedagógico. Mas também é importante saber, ou melhor, resgatar a história das pessoas que compõe a comunidade, onde a instituição está localizada, pois isso certamente faz toda diferença. Saber quais as propostas e projetos já foram executados coletivamente e o que precisa ainda ser feito para ter uma qualidade para as crianças de zero a seis anos.

A seguir apresentamos uma leitura dos PPPs, compreendendo que os documentos anunciam e declaram intenções e são também resultado de tensionamentos e disputas.

#### *Creche Irmão Celso – 2014/2015*

A Creche Irmão Celso, inaugurada em 1999, está localizada na Rua Rui Barbosa, (fundos do Direto do Campo e Posto de Saúde) no Bairro Agrônômica em Florianópolis/SC. O nome deriva da homenagem ao Irmão Celso Maria, que atuou no antigo Abrigo de Menores, mesmo espaço onde hoje está a creche. O “Abrigo de Menores” era mantido pelo governo do Estado de Santa Catarina e acolhia quase três centenas de meninos e adolescentes.

As crianças que frequentam a creche são, em sua maioria, residentes do Bairro Agrônômica, mas, há também as que residem no Pantanal, Centro e Continente. No ano de 2014 a creche atendia 115 crianças com idade entre 5 meses a 6 anos de idade.

O quadro de funcionárias/os é composto de uma gestora, dezesseis auxiliares de sala, oito professoras substitutos, uma professora auxiliar de Educação Especial, quatro professoras auxiliares de educação, duas professoras de Educação Infantil, cinco terceirizados do serviço de manutenção e conservação do prédio (limpeza).

Apenas no processo avaliativo das crianças explicita-se a necessidade de atender a diversidade, contudo não se refere a qual diversidade

critérios que respeitem a criança em sua **pluralidade, diversidade, heterogeneidade** e capacidade de desenvolvimento individual e social, devem ser amplamente considerados. Durante todo o processo, é preciso contextualizar, não tornando secundário o trabalho do professor, da instituição, família e sociedade (CRECHE IRMÃO CELSO, 2014/2015, p. 15).

O regimento interno da creche reforça alguns dos direitos fundamentais da criança como o “direito a desenvolver sua identidade cultural, **racial** e religiosa” (2014/2015, p. 98). Contudo não especifica quais crianças atende, se são negras, brancas, indígenas. Consideramos que é importante mostrar ou registrar quem são esses sujeitos (crianças e profissionais) que convivem na instituição para não generalizarmos, pois, somos feitos de singularidades e particularidades, fundamental, portanto, que estejam presentes nos projetos políticos pedagógicos.

#### *Creche Rosa Maria Peres – 2015*

A creche<sup>61</sup>, localizada na Rua Desembargador Nelson Nunes, centro de Florianópolis/SC, constitui-se de um corpo docente de quatro

---

<sup>61</sup>O projeto político pedagógico não consta o ano de fundação e nem como foi criado a instituição.

professoras; seis professoras auxiliares e um professor de educação física. O PPP dessa unidade mapeia os moradores das comunidades próximas da creche, apontando que são oriundos da Grande Florianópolis, Oeste de Santa Catarina, Bahia e Pará. Segundo o documento PPP, as representatividades culturais mais fortes nesta região são “Boi-de-Mamão, jogo da capoeira, carnaval, candomblé e outros” (2015, p.4). A organização e relações sociais estão estruturadas em Centros Comunitários, Associações de Bairro, Igrejas e as manifestações e credos religiosos existentes são catolicismo, umbandismo, espiritismo, evangélicos e ateus. As crianças que frequentam a instituição são oriundas 94% do Maciço do Morro da Cruz.

O documento destaca os seguintes princípios norteadores: Éticos- da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; políticos dos direitos e deveres do cidadão, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Como sinaliza tais princípios nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI e nas Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil para o município de Florianópolis afirma a importância de estar regulada aos direitos fundamentais da criança, garantindo sua formação integral.

A instituição aponta no PPP a importância de “definir as bases para o Projeto Educacional Pedagógico da Instituição, como forma de orientar a ação cotidiana dos profissionais nos aspectos centrais da função social da educação infantil, entendendo-a com primeira etapa da educação básica”. (CRECHE ROSA MARIA PERES, 2015, p.7)

No item currículo define que as crianças têm direito: “ao movimento em espaços amplos; a proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, **racial** e religiosa” (CRECHE ROSA MARIA PERES, 2015, p.20). Isso comprova a preocupação da instituição em tratar as questões que estão em disputa no currículo, pois muitos currículos negam ou até mesmo silenciam a importância de pautar as questões raciais.

Ainda nesse item, salienta a importância de ampliar com as crianças pequenas a educação das relações étnico-raciais, tendo como base os núcleos de ação pedagógica para a Educação Infantil que são:

Linguagens; Natureza; Relações Sociais e Culturais. Afirmando, assim que,

As questões históricas de gênero e de ração, como a **Educação Étnico - Raciais** (ERER) devem ser trabalhadas nos projetos coletivos e individuais na Unidade e contribuir para o acesso ao conhecimento, para a formação e desenvolvimento de cidadãos e, em consequência, democratizar a educação e possibilitar aos pequenos o desenvolvimento do pensamento crítico em suas aquisições posteriores, intelectuais e cognitivas, e enriquecer sua formação e desenvolvimento psíquico, formação de valores de vida e de humanidade e construção da Identidade (CRECHE ROSA MARIA PERES, 2015, p.24 - grifos nossos).

Pautar as questões raciais nos projetos, tanto coletivo quanto individual, é certamente dar visibilidade para questões que ao longo dos séculos não foram colocadas em discussão em momentos de reuniões e formações na própria instituição e que, infelizmente, foram silenciadas. Tratar do tema é abordar com as crianças negras seu pertencimento racial, sua identidade, sua autoestima.

Promover discussões com as/os professoras/es, gestoras/es, e crianças, é eliminar atitudes constrangedoras e excludentes, como por exemplo planejar com as crianças a realização de um espaço destinado ao salão de beleza e não saber, previamente, quais cuidados necessários para se pentear o cabelo de uma criança negra.

### *Creche Morro da Queimada – 2015*

A creche, localizada na Rua Professor Aníbal Nunes Pires, bairro José Mendes – Florianópolis/SC teve sua fundação em 1991 e foi nomeada Creche São Sebastião, e é mantida pela Associação de Moradores. Passa, em 2001, a ser mantida pela Secretaria Municipal de Florianópolis e tem seu nome alterado para Creche Morro da Queimada.

O Projeto Político Pedagógico traz a questão da melhoria de qualidade de vida para os moradores, tais como: saneamento básico, organização do lixo, água, luz e esgoto. Apesar de ser um lugar com pouca estrutura, em termos de qualidade de vida dos moradores, o lugar possui uma paisagem privilegiada para a cidade de Florianópolis, podendo vislumbrar tanto a área central quanto o sul da ilha.

O documento explicita quem são as crianças que frequentam a instituição, “aqui dividem o espaço, **negros**, brancos, pardos, evangélicos, espíritas, católicos, umbandistas, dentre outros” (CRECHE MORRO DA QUEIMADA, 2015, p. 6). Importante indicar quem são as crianças que frequentam a Educação Infantil, pois quando se menciona quem são elas, é respeitado também a sua singularidade, sua cor, sexo e seus pertencimentos religiosos. Além de mostrar um olhar ampliado para a comunidade atendida pela instituição. Apesar de que neste trecho citado acima só menciona sua cor e suas religiosidades.

Em outro trecho destaca-se que “as diferenças referentes à cor, raça e crédulo, abrem a creche para um espaço de crítica e diversidade, elementos que constituem crescimento e cidadania” (CRECHE MORRO DA QUEIMADA, 2015, p. 6). Isso manifesta o compromisso que a instituição tem com as diferenças, possibilitando a importância de um debate coletivo e o engajamento de todos na instituição.

No documento, item entrada e saída das crianças, percebe-se que a creche desenvolve vários projetos coletivos e um deles é Projeto Étnico Racial. Esses projetos são constituídos não só pelo corpo docente, mas também por outras/os trabalhadoras/es da instituição. O Projeto Político Pedagógico não explicita como desenvolvem os projetos, somente menciona que os desenvolve.

Esse projeto coletivo foi notícia no site<sup>62</sup> da Secretaria Municipal de Florianópolis/SC que neste ano de 2016 que teve como temática *A África que está em nós*. A proposta do tema surgiu através do trabalho desenvolvido com as crianças “Do Rei do fogo ao rei do samba: rainha e rei da África eu sou”, objetivando trazer para instituição a representatividade da cultura africana e afro-brasileira. Ressalta a importância da temática em função de que 90% serem crianças negras. As fotos a seguir registram a apresentação das crianças vestidas como africanas e a segunda foto mostra crianças com pinturas no rosto brincando em oficinas.



**Foto 14:** Apresentação das crianças para outros grupos.  
**Fonte:** Retirado do site da Secretaria Municipal de Florianópolis.

---

<sup>62</sup>Disponível no site:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?pagina=notpagina&menu=3&noti=17146>



**Foto 15:** Criança branca e negra brincando na oficina.  
**Fonte:** Retirado do site da Secretaria Municipal de Florianópolis.

### *Creche Celso Ramos – 2015*

A creche é localizada na rua Professor Aldo Câmara, Bairro Prainha – Florianópolis/SC é mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Fundada em 1982 e era denominada de Creche Santa Terezinha do Menino Jesus, funcionava em uma casa antiga próxima ao túnel Antonieta de Barros. Em 1996, a creche ganhou um local com estrutura de casa, mesmo assim a demanda por acesso aumentava cada vez mais e, em 2012, por reivindicação dos próprios moradores, a creche passa a funcionar na Escola Básica Celso Ramos e assumi o nome Creche Celso Ramos. No ano seguinte totalizou 320 crianças no térreo e no primeiro andar. No ano de 2015 a instituição atendeu 345 crianças, em sua maioria, moradoras das comunidades do Maciço do Morro da Cruz, em especial do Morro do Mocotó.

O quadro de profissionais é composto por: uma gestora, com duas supervisoras, catorze professoras/es auxiliares de educação, vinte e cinco professoras/es de Educação Infantil, uma professora auxiliar de Educação Especial, trinta e oito auxiliares de sala, onze terceirizadas/os

do serviço de manutenção e conservação do prédio (limpeza), quatro merendeiras e oito profissionais readaptados<sup>63</sup>

O objetivo declarado pela instituição é “garantir as crianças o direito a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, a brincadeira, a convivência, a interação, bem como, o respeito a diversidade sócio, econômica, cultural e **étnico racial** e o acesso ao(s) conhecimentos sobre o mundo e suas diferentes manifestações culturais” (CRECHE CELSO RAMOS, 2015, p. 13 - grifos nossos).

O PPP dessa instituição não menciona quem são essas crianças (negras, brancas, meninos, meninas). E, apesar de trazer e assegurar no objetivo geral da instituição garantir o direito étnico-racial, não propõe ações pedagógicas que possam desenvolver com as crianças a promoção das questões étnico-raciais.

#### *Creche Carlos Humberto Pederneiras – 2015*

A creche é mantida pela Prefeitura de Florianópolis, localizada na rua Zumbi dos Palmares, Bairro Agrônômica. A inauguração da instituição foi em 2011 e leva o nome de um professor historiador da UFSC, já falecido, Carlos Humberto Pederneiras. As famílias que possuem crianças nessa instituição são moradoras da comunidade da Vila Santa Rosa e outros morros aos arredores. O estabelecimento atendeu em 2013 entorno de 60 crianças<sup>64</sup> com idade entre 1 a 4 anos.

No PPP a creche apresenta que a Educação Infantil compreende a função educativa, como “desenvolver identidade cultural, **racial** e religiosa e a ampliação da diversidade e sistematização das experiências e conhecimentos, de modo a promover seu desenvolvimento integral” (CRECHE CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS, 2015, p.12 - grifos

---

<sup>63</sup> O Profissional readaptado consiste naquele profissional que por motivos de saúde está incapacitado momentaneamente de exercer as funções para qual foi contrato na época, sendo o mesmo readaptado a uma nova função que não prejudique seu quadro de saúde.

<sup>64</sup>No projeto político pedagógico não se tem registro quantas crianças foram atendidas em 2015.

nossos). Além disso, explicita a importância das questões étnico-raciais ao afirmar que:

Pensar em educação das crianças pequenas situando as questões **étnico-raciais** implica em perceber o espaço educativo na sua totalidade. O cuidado e a educação das crianças, enquanto uma ação de parceria entre creche e família, requer o conhecimento das múltiplas culturas, que repassam o cenário da instituição, como condição necessária para o estabelecimento de relações verdadeiramente democráticas e para uma prática educativa que de fato possa fazer diferença para a criança, no que diz respeito ao seu pleno desenvolvimento. (CRECHE CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS, 2015, p.13 - grifos nossos).

Pensar na educação étnico-racial na Educação Infantil é certamente fazer com que as crianças negras e brancas troquem conhecimentos, experiências e vivências, mas isso só acontece quando se pensa ações que reeduquem as crianças negras e brancas para o respeito à diferença.

Segundo nossa análise, esse foi o único projeto político pedagógico que trouxe e assegurou a concepção das questões étnico-raciais, entretanto não menciona quais ações pedagógicas são possíveis desenvolver com as crianças, ou seja, como construir/realizar projetos pensados em coletivo.

#### *Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Mont Serrat - 2015*

O Centro de Educação Infantil é localizado no Maciço do Morro do Cruz, na rua General Vieira da Rosa, centro de Florianópolis. A instituição foi fundada e é mantida desde 1979 pela Sociedade Divina Providência, tendo uma parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. A instituição em 2015 atendeu 126 crianças de 0 a 6 anos de idade.

A instituição desenvolve, com as crianças, projetos coletivos para integração com outros grupos etários proporcionando maior interação com as outras idades. Dentre esses projetos está a educação das relações étnico-raciais que propõe inserir as discussões acerca do racismo, preconceito e discriminação racial.

Na creche Monte Serrat a questão **racial** é trabalhada primeiramente com o acesso a um ambiente que estimula o respeito à diversidade e ajuda a formar crianças mais respeitadoras, mais educadas e mais preocupadas com a coletividade. Trabalhamos o combate a todas as formas de preconceito, pois, deve ser prioridade desde os primeiros anos da Educação Infantil (CRECHE MONT SERRAT, 2015, p. 19 - grifos nossos).

A creche ao trabalhar e trazer essas questões para espaço educacional, especialmente para as crianças pequenas, contribui para o combate ao racismo, e principalmente para a formação da identidade e alteridade das crianças. Considere-se que desde muito pequenas elas estão em relação com outros, aprendem e constroem relações. A opção pelo tema proporciona momentos de pesquisa para as crianças utilizando literatura infantil, dinâmica de grupo e rodas de conversa. Aprendendo o que quer dizer acerca preconceito e racismo em uma linguagem própria para essa idade.

#### *Núcleo de Educação Infantil João Machado da Silva - 2015*

A instituição leva o nome do morador mais antigo da rua e foi inaugurada no ano de 1992. A comunidade Agrônômica foi constituída, até na década de oitenta, por pessoas nativas de Florianópolis. O passar dos anos trouxe pessoas de outras regiões de Santa Catarina e também de outras regiões brasileiras vieram morar nesta comunidade. O NEI atende 77 crianças de 2 a 5 anos de idade.

Nos eixos organizadores do trabalho pedagógico da instituição estão elencados: Diretrizes municipais como eixo norteador do trabalho

pedagógico; a prática da educação física na Educação Infantil; a educação inclusiva: educando para a diversidade; trabalhando valores humanos com as crianças.

No eixo educação inclusiva: educando para a diversidade trabalha-se com a questão da inclusão das crianças com deficiências, mas também com a educação étnico-racial. O documento explicita a preocupação de assegurar encontros de planejamento, grupos de estudos e reuniões pedagógicas e também pensar nas questões mencionadas. Nesse sentido, a instituição propõe trabalhar com:

(1) A questão **racial** com multidisciplinar durante o ano letivo; (2) o reconhecimento e valorização das contribuições reais do povo negro a nação brasileira; (3) a conexão entre as situações de **diversidade** com a vida cotidiana nas salas de aula; (4) o combate diante das posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; (5) **A história do povo negro**, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos incorporados como conteúdos do currículo escolar; (6) o cuidado no uso de material pedagógico, no intuito de não utilizar o que contém imagens estereotipadas do **negro**, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias; (7) uma maior atenção ao uso de palavras ou expressões discriminatórias e preconceituosas no cotidiano do espaço infantil; (8) a construção coletiva de alternativas pedagógicas com suporte de recursos adequados (NEI JOÃO MACHADO DA SILVA, 2015, p. 20 - grifos nossos).

Dias (2012) destaca que a educação das relações étnico-raciais não se resume mencionar sobre a escravidão ou que a sociedade é racista e violenta com a população negra, mas sim aproximar as crianças a conhecer o patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira. Essa aproximação deve ser estabelecida por meio de diferentes linguagens, proporcionando a construção de novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo infantil.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como um princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática (DIAS, 2012, p. 665).

Algumas instituições trouxeram como eixos ou concepção sobre a educação das relações étnico-raciais, isso indica avanços para Educação Infantil, além de trazer a assegurar e garantir a importância de as crianças conhecerem histórias africanas, dos negros e também indígenas.

Além das ações previstas no documento, é preciso ter cuidado com os artefatos que expomos ou trazemos para as crianças, pois uma análise cuidadosa e consciente pode revelar bonecas e brinquedos estereotipados. Também ressaltamos a importância de as crianças negras perceberem-se nos espaços, sentirem-se pertencentes a um lugar aconchegante e de acolhimento. Importa lutar para eliminar o constrangimento e a discriminação, propor ações em que a criança sintase segura e acolhida em suas diferenças e tenha no espaço educacional acolhimento e respeito.

#### *Creche Almirante Lucas Alexandre Boiteux - 2016*

A creche atende crianças comunidades do Maciço do Morro da Cruz, como o Mont Serrat e outros municípios que compõem a Grande Florianópolis. A instituição, localizada no centro de Florianópolis na Avenida Mauro Ramos próximo ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Nos anos 1990 a creche chamava-se Casulo Especial da LBA<sup>65</sup>, tendo o fechamento em 1993. Em 1994, o Prefeito Sérgio Grandó ativou a LBA passando a ter um novo nome Creche Almirante Lucas Alexandre

---

<sup>65</sup> LBA: Legião da Boa Vontade

Boiteux, pois o antigo a representava como assistencialista e a Secretária Municipal de Educação de Florianópolis estava criando novas políticas pedagógicas. Em 2002 a creche passa a ser chamar com o nome atual. Hoje a instituição atende acerca de 190 crianças no período matutino e vespertino.

No seu PPP a instituição não apresenta quem são as crianças (negras e brancas) frequentadoras da Educação Infantil, mas traz um elemento importante anunciando que a maioria que transita nestes espaços são crianças vindas da comunidade do Mont Serrat. Esse dado leva-nos a supor que a maioria das crianças são negras.

A instituição possui uma gestora, com uma supervisora, um auxiliar administrativo, 11 professoras auxiliares de educação, 16 professoras de Educação Infantil, 3 professoras auxiliares de Educação Especial, 26 auxiliares de sala, dois professores de educação física, seis terceirizados do serviço de manutenção e conservação do prédio (limpeza), cinco merendeiras, uma nutricionista, dois profissionais da Educação Especial que fazem atendimento ao pólo da sala multimídias, bem como os (oito) profissionais readaptados.

Não encontramos em seu PPP um projeto educativo que contemple a educação das relações étnico-raciais, mas na concepção de educação e Educação Infantil traz a importância da “tolerância, solidariedade, respeito à **diversidade** (cultural, **racial**, econômica, de gênero)” (CRECHE ALMIRANTE LUCAS, 2016, p. 17 - grifos nossos). Além disso, é preciso pensar ações coletivas que possibilitem que as crianças aprendam a conviver e respeitar as diferenças em seus entornos. Não só as crianças, mas os profissionais que atuam na educação respeitando sua cor/raça, gênero e classe social.

### *Creche Cristo Redentor - 2016*

A creche está localizada no Morro da Mariquinha no centro de Florianópolis/SC. A sua fundação foi na década de 1970, os responsáveis eram a Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) e da Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense (LADESC) nas dependências da Igreja Católica local. Inicialmente atendia para 30 crianças entre 3 a 6 anos de idade, vindo depois a ser incorporada a SME,

mesmo espaço em que sucedia as missas nos finais de semanas e durante a semana dava o lugar para o atendimento as crianças.

As famílias que residem na comunidade em sua maioria são “nativas” (como se denominam) da ilha, mas houve também a vinda de várias regiões de Santa Catarina, e do Brasil, inclusive estrangeiros do Peru e Haiti.

O projeto político pedagógico afirma que a maioria dos moradores que residem na comunidade são majoritariamente negras/os, mas quando a instituição foi fazer o levantamento evidenciou que a maioria das famílias declarava-se brancas: “quando questionamos no levantamento a etnia pertencente sua maioria se **autodenominou branca**, o que nos fez refletir questões acerca da identidade humana e cultural desta população em atendimento” (CRECHE CRISTO REDENTOR, 2016, p. 06 - grifos nossos).

A instituição revela dados importantes para trabalhar com as crianças negras e não negras referentes ao pertencimento racial. E suscita uma questão delicada a ser refletida: o porquê dos pais se autodeclarar brancas, negando-se negros?

Apesar de a instituição trabalhar um projeto de acolhimento para as crianças e trazer o Núcleo de Ação Pedagógico – NAP, ela não explicita as questões da educação das relações étnico-raciais, a exemplo das instituições pesquisadas, como um dos eixos norteadores. Sendo que, como mencionamos acima a creche percebeu um problema da autodeclaração das crianças que estão nesse espaço.

Portanto, se as diretrizes da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis tematizam as questões étnico-raciais como o NAP, porque os projetos políticos pedagógicos das unidades apresentaram menor intensidade nessas questões?

Os projetos políticos pedagógicos que foram analisados, em sua maioria, anunciam preocupação com as questões raciais, pois dar visibilidade ao tema é o início do longo caminho de reflexões necessárias para vencermos as diferenças. Acreditamos na urgência de que o assunto entre, efetivamente, em pauta na Educação Infantil, não somente nas instituições que estão entorno do Maciço do Morro da Cruz, mas também em todas as instituições que atendem crianças.

Consideramos que seja fundamental a indicação nos PPPs de quem são as crianças em termos de gênero e cor/raça, de modo que explicitem quem são elas (negras, brancas, indígenas). Não só como uma

forma de diagnosticar a rede educativa, mas para conhecer e trabalhar os pertencimentos raciais, principalmente com as crianças negras que, supomos denominarem-se branca por causa de constrangimentos referente a pele, traços e seus cabelos. Trazer essas questões para os PPPs é certamente abrir para o debate que por séculos foi mantido silenciado e negado pela educação.

Encaminhamo-nos para o final desta pesquisa, abordaremos algumas considerações finais sobre os documentos analisados, bem como os projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou como as questões étnico-raciais são abordadas nos documentos que orientam as políticas para Educação Infantil em âmbito nacional, municipal e em projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC, situadas no Maciço do Morro da Cruz. Verificamos que os respectivos documentos nacionais e municipais analisados, sinalizam a importância do respeito e a valorização racial, cultural, religiosa e social das crianças pequenas.

Constatamos que os documentos, não apenas reconhecem as questões raciais e a diversidade cultural, mas também destacam a importância de combater qualquer tipo de discriminação e preconceito. Através disso, sinalizam políticas educacionais que, numa perspectiva positiva, visam valorizar as diferenças das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Os documentos municipais alertam a relevância de estarem pautadas as questões da história e cultura africana e afro-brasileira para as crianças. Além de situar o cuidado com os acervos que são expostos para as crianças, contemplando assim as diversas culturas, como: bonecas (negras, brancas), instrumentos musicais, literaturas infantis (africana, afro-brasileira) que possibilitam ampliação de seus repertórios culturais, podendo contemplar as diversidades que habitam as unidades de Educação Infantil.

A análise documental levou-nos a reflexão da importância de as crianças negras e não negras perceberem-se nos objetos, nos brinquedos, nas imagens que são colocadas em espaços da instituição, pois é no cotidiano da instituição que se constrói o espaço, o tempo, a organização dos materiais e isso impacta a prática pedagógica ocasionando possibilidades para conhecer o outro, sobretudo relacionar-se com as diferenças e respeitando a diversidade e o pertencimento racial das tantas crianças que vivem suas infâncias nesses espaços educativos.

Os currículos e, em especial da Educação Infantil, compõem-se em territórios de disputa e a relação de poder, em jogo são os conhecimentos que agregam na vida da criança. As questões raciais ao longo dos séculos foram negadas nos currículos, sendo que ainda algumas/alguns professoras/es afirmam que o tema não tem relevância

para o trabalho com as crianças pequenas e por isso, possivelmente, o negam. Quando negam aludem ao falso discurso de que todas as crianças são iguais. Diante disso é preciso pensar que o currículo tem um caráter político e histórico e também está ligado com relações sociais, sobretudo relações desiguais de poder entre grupos sociais. Todavia acreditamos que o currículo da Educação Infantil é uma construção de identidade tanto das/os professoras/es e quanto das crianças, exigindo-nos atenção e cuidado.

Quando o currículo permite e assume a relevância de dialogar com as questões raciais e conseqüentemente com as diferenças que habitam a instituição de Educação Infantil, certamente quebram-se paradigmas naturalizados, negados e causadores de desigualdades sociais e raciais. Desse modo, o currículo, norteador de creches e NEIs da Rede Municipal de Florianópolis, revela a importância de estar pautadas as questões relativas a diversidade cultural, bem como o reconhecimento das questões raciais.

Os PPPs analisados elencaram a diversidade, em especial questões raciais, e apontaram a importância de reconhecer e respeitar as diferenças, bem como combater à discriminação e preconceito nas instituições de Educação Infantil. Fundamentam-se no Núcleo de Ação Pedagógica – NAP (linguagem; relações sociais e culturais; natureza; relações pedagógicas) que se encontra nos documentos da Educação Infantil.

Nesse caminho investigativo, percebemos que poucos os PPPs apresentam ações pedagógicas (projetos pedagógicos) que contribuam para o combate à discriminação e preconceito nas instituições de Educação Infantil. Ações que poderiam ser apreciadas em projetos individuais e coletivos, contemplando a educação das relações étnico-raciais e possibilitando às crianças fortalecerem seus pertencimentos étnico-raciais. Dessa maneira, tratar essas questões é seguramente uma responsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõem a atuar na Educação Infantil.

Para isso, os projetos políticos pedagógicos, em primeira instância, precisam indicar em seus documentos: quem são os sujeitos que frequentam a unidade de Educação Infantil? Acreditamos na existência de diversas infâncias (raça/cor, classe social) e por isso, precisamos conhecer as crianças (negras, brancas, indígenas) que circulam nos espaços das unidades de Educação Infantil. Essas crianças necessitam de visibilidade,

reconhecimento e respeito, dessa forma, reconhecidas nos documentos estariam crescendo em harmonia consigo, com os outros, com a história de si e de todos. Apreendemos que os PPPs são uma construção coletiva e democrática e, portanto, é urgente evidenciar todos aqueles que compõem a unidade educacional. Nessa perspectiva é importante refletir se todos os diferentes grupos sociais e étnico-raciais estão representados na Educação Infantil.

Além de visualizar essas questões nos PPPs, acreditamos ser importante também verificar se na prática pedagógica isso de fato acontece. Podemos destacar aqui a creche Morro da Queimada que ganhou destaque na notícia do site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, por desenvolver um trabalho coletivo com as crianças com diferentes temas sobre as relações raciais, em que as crianças dão pistas para o desenvolvimento da prática.

Esta pesquisa suscitou indagações sobre o currículo da Educação Infantil, sobretudo os projetos políticos pedagógicos referentes às ações pedagógicas relacionados à diversidade, em especial as questões étnico-raciais com crianças pequenas. Se, a maioria dos PPPs trazem o tema, então: Quais são as abordagens que ocorrem na prática pedagógica? De que forma os projetos pedagógicos sucedem no cotidiano? Os projetos pedagógicos acontecem de forma individual ou coletiva? Ou acontecem juntos? Essas práticas pedagógicas acontecem em todos os grupos etários? Essas são algumas das questões que ainda se fazem necessário perseguir em pesquisas posteriores.

As análises documentais que compuseram esta pesquisa nortearam uma discussão acerca das questões étnico-raciais na Educação Infantil, no sentido de pensar uma educabilidade do agir e compor ações que promovam o entendimento das infâncias em suas singularidades e múltiplas experiências, o quanto dizem, o quanto vivem e o pouco que são ouvidas. Tratar das relações étnico-raciais, nos documentos normativos, move-nos a configurar contextos educativos que assegurem para nossas crianças a valoração das matrizes culturais que construíram o país múltiplo e plural que somos.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Revista Investigar em Educação**, II<sup>a</sup> Série, nº 4, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, G. Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949**. 2013. 198 p. Tese (Doutorado) em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009b. 44 p.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução.** Vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social.** Vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo.** Vol. III. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/ SECADI, p.104, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CANCI, Adriana. **As expressões da cultura política nas formas organizativas do Morro do Horácio**. 1997. 61 p. Trabalho de Conclusão de curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: Percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2007.

CARVALHO, Thais Regina. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/sc**. 2013. 268 p. Dissertação (Mestrado) em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

CARVALHO, Thais Regina. Políticas de promoção da igualdade racial em Florianópolis/SC: mapeando ações nas unidades de educação infantil. **Revista Eletrônica de 0 a 6 anos**, Florianópolis, v. 1, n. 29, p.148-164, jan-jul 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p148>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSA SENHORA DO MONT SERRAT. **Projeto Político Pedagógico.** 2015.

CERIZARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 31-40, 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/848.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas abertas: uma experiência de educação no Morro Mont Serrat.** São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003. 205 p.

COTA, Maria Célia. **Formação de professores: um estudo sobre a construção e reconstrução de referências do fazer docente.** 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CRECHE ALMIRANTE LUCAS ALEXANDRE BOITEUX. **Projeto Político Pedagógico.** 2016.

CRECHE CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS. **Projeto Político Pedagógico.** 2015.

CRECHE CELSO RAMOS. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

CRECHE CRISTO REDENTOR. **Projeto Político Pedagógico**. 2016.

CRECHE IRMÃO CELSO. **Projeto Político Pedagógico**. 2014/2015.

CRECHE MORRO DA QUEIMADA. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

CRECHE ROSA MARIA PERES. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e prática. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais da ANPED**, Caxambu/MG, 2010.

CRUZ, Jeane Jacques. **A experiência do Programa de Subsídio à Habitação de Interesse Social (PSH) na comunidade do Morro do Mocotó**. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

DAMIÃO, Flávia de Jesus; OLIVEIRA, Eduardo David de. **Modernidade e o encobrimento das crianças negras e suas infâncias**. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2014, Belém. **Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais**. Cadernos de resumo. Universidade Federal do Pará, 2014.

DANTAS, Jéferson Silveira. **Espaços coletivos de esperança: A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. 2012. 376 p. Tese (Doutorado) em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

DEMARZO, Marisa Adriane. Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: acompanhamento da implantação e execução de uma política curricular. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2008, Goiânia. **Pensamento negro**

e anti-racismo: Diferenciações e percursos. **Cadernos de resumo**. Universidade Federal de Goiás, 2008.

DIAS. Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

DIAS. Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo**. V CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2008, Goiânia. **Pensamento negro e anti-racismo: Diferenciações e percursos**. Cadernos de resumo. Universidade Federal de Goiás, 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51, p. 661-749, set.-dez, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação infantil, existe? **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 23-46, 2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 568-595, nov., 2015.

DINIZ, Marta; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais da ANPED**, Poços de calda, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e prática.** In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Anais da ANPED, Caxambu/MG, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599.

EVARISTO, Conceição. **Feminismo sem frescura.** Disponível em: <http://feminisemofrescura.blogspot.com.br/2013/05/conceicao-evaristo-poesia-.html>. Acesso em: 24 jun. 2015.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, Ago 2002, p.257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CME 03/2009.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2009.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FONSECA, Marcus V.; SILVA, Carolina M. N. da; FERNANDES, Alexandra B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

FRABBONI, Franco. A Pedagogia: a infância e a sua escola. In: \_\_\_\_\_; ZABALZA, Miguel (Org.). **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Lilian Tereza Martins. **Nem preto, nem branco?** Reflexões sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2014, Belém. **Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais.** Cadernos de resumo. Universidade Federal do Pará, 2014.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico juba.** São Paulo: Mazza Edições, 2011.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões étnicoraciais, corporais e de gênero. 2013. 242 p. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555>>. Acesso em: 08 de março de 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_; ABRAMOWICZ, Anete;

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÈRIO, Valter Silvério. **Educação como prática da diferença**. Campinas: São Paulo, 2006, p. 1-179.

GRADE, Marlene. **Fórum do Maciço do Morro da Cruz e AGRECO como espaço transitório**: germinando a espacialização de relações solidárias em Santa Catarina. 2006. 407 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2000, Recife. **O negro e a produção do conhecimento**: dos 500 anos ao século XXI. Cadernos de resumo. Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2002. São Carlos. **De preto a afro-descendente**: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. Cadernos de resumo. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2004, São Luiz. **Pesquisa social e políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes**. Cadernos de resumo. Universidade Federal do Maranhão, 2004.

IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2006, Salvador. **Brasil negro e suas africanidades**: produção e transmissão de conhecimentos. Cadernos de resumo. Universidade do Estado da Bahia, 2006.

KISHOMOTO, Tizuko Mordida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da república. **Caderno de pesquisa**, São Paulo: 57-60, fev. 1988.

KRAMER, S. (Orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.51-81.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: \_\_\_\_\_.; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 7ª Ed, 2015.

MACHADO, Maria Lucia O. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 8 - 98, jul./dez. 1999.

MARTINS, Fernando José. Diversidade: conceitos e práticas presentes na educação, gestão e movimentos sociais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 245-261, jan./jun. 2011.

MERISSE, A. (et al). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. 92p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_.; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org), GOMES, Suelly F. Deslandes Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MORUZZI, Andrea Braga. Práticas de governamento das crianças pobres e negras no início do século XX. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, 2005.

NAZARIO, João Dimas. **O acesso das crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sóciodemográfica de crianças em "lista de espera"**. 2011. 167 p. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

NEVES, Pollyana Cassiano. As relações étnico-raciais na educação infantil. In: V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo presente. Uberlândia, MG. **Anais do V Simpósio Internacional**, 2009. p. 1-14. Disponível em:

<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CP02.pdf>>. Acesso: 10/09/2014.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO MACHADO DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

OLIVEIRA, H. L. P. **Os filhos da falha**: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887). São Paulo, PUC-SP, 1990, p. 176.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAGNI, P.A. **Da infância-criança à infância do pensar na relação pedagógica**. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. Educação Infantil e sociedade. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PAULA, Flávia Anastácio de. Concepções de atendimento à criança pequena: caridade, filantropia, assistência educação infantil. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel/PR, v. 6, n. 11, p. 235-250, 2005.

PEREIRA, Núbia Dias. **Respeito a diversidade racial como fator de qualidade na educação infantil**. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO

DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2006, Salvador. **Brasil negro e suas africanidades**: produção e transmissão de conhecimentos. Cadernos de resumo. Universidade do Estado da Bahia, 2006.

PIMENTA, Luís Fugazzola; PIMENTA, Margareth C.A. Migrantes da pobreza. Políticas públicas e inserção precária em Florianópolis – SC. In: V ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, Gestão do Território e do Ambiente no Brasil: Desafios à formação e à pesquisa em geografia no ensino superior, Florianópolis, SC. **Anais do V Encontro Nacional da ANPEGE**, 2003, p.3336-3345.

PIMENTA, Luís Fugazzola; PIMENTA, Margareth C.A. Final de século e novos espaços da pobreza. Os morros de Florianópolis. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Caxambu/MG, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – Conselho Municipal de Educação. **Normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis**. 2009.

\_\_\_\_\_ – Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010a.

\_\_\_\_\_ – Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2010b.

\_\_\_\_\_ – Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 187 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_,. Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Revista Perspectivas**, Florianópolis, v. 15, n. 28. 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, R. P. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, R. P. Criança pequena e raça na PNAD 87. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 13, p. 01-90, 1997.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Ana Cristiana; DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Ações afirmativas na Educação Infantil: uma discussão necessária**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2004, São Luiz. **Pesquisa social e políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes**. Cadernos de resumo. Universidade Federal do Maranhão, 2004.

SANTOS, Nádia Ligia Guterres dos; PEDRONI, Sônia; COIMBRA, Kellen R. M.; MARTINS, Marilda da C. **A construção da identidade étnica em crianças negras**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2004, São Luiz. **Pesquisa social e políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes**. Cadernos de resumo. Universidade Federal do Maranhão, 2004.

SAITO, Silvia Midori. **Dimensão socioambiental na gestão de risco dos assentamentos precários do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis - SC**. Florianópolis, SC, 2011. 253 p. Tese (Doutorado) - Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2011.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Crianças negras**: reflexões sobre o campo de estudos. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2012, Florianópolis. **Os desafios da luta antirracista no século XXI**. Cadernos de resumo. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, Regina (orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel (orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 353 p. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SILVA Jr, Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. MALACHIAS, Antonio Carlos. Contribuições para implementação de políticas da diversidade étnico-racial na educação infantil. In: \_\_\_\_\_.; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. 98 p. Dissertação

(Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, P.V.B. **Raça/cor**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Tomaz T. da; Dr. Nietzsche. Curriculista; como uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: \_\_\_\_\_.; MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, Elizabeth F. (orgs). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto, 2002. P. 35-52.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades: Uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. As interações sociais e a formação da identidade da criança negra. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED **Anais da ANPED**, Caxambu/ MG, 2004.

\_\_\_\_\_, Vera Lúcia Neri da. Os **Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra**. 2002. 107 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2002.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais ANPED**, Goiânia/GO, 2013.

SOUZA, Eronildo Crispim. **Estudos da estrutura interna e das relações sócio-espaciais da comunidade do “MontSerrat” – Florianópolis/SC**. 1992. Trabalho de conclusão de curso, Graduação Bacharel em Geografia, Universidade do Federal de Santa Catarina, 1992.

SOUZA, Maria Elena Viana. Considerações sobre a (não) implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas do município do rio de janeiro. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais ANPED**, Rio Grande Norte, 2011.

SOUZA, Ellen de Lima, **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 134 p. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humana, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista científica eletrônica de pedagogia periodicidade semestral**, Ed. n. 5, jan. 2005.

TEIXEIRA, Regina de Souza; GOMES, Ariana Rodrigues. Relações conflituosas: o racismo Creche Feliz. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, São Carlos, De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos de resumo**. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

TELES Carolina de Paula. Construção da identidade e da consciência racial da criança negra na educação infantil. II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2002. São Carlos. De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos de resumo**. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

TELES, Carolina de Paula. Representações sociais como perspectiva de estudo para o combate ao preconceito e discriminação racial na Educação Infantil. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2008, Goiânia. Pensamento negro e anti-racismo: Diferenciações e percursos. **Cadernos de resumo**. Universidade Federal de Goiás, 2008.

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

TELES, Carolina de Paula. Representações sociais sobre as crianças negras em livros infantis: reflexão a partir da prática pedagógica de uma

professora. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2012, Florianópolis. Os desafios da luta antirracista no século XXI. **Cadernos de resumo**. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

TOMÁS, Elaine Dorighello. **Antigos e novos olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz: de não território a território do PAC - Florianópolis**. 2012. 361 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

TRINIDAD, C.T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 p. Tese (doutorado), Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Centro de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v. 19, n. 37, p. 35-58, 1999.

UNICEF. **Situações da infância e adolescência brasileira (Relatório)**, 2003. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03\\_1.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf). Acesso em: maio de 2016.

V CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2008, Goiânia. **Pensamento negro e anti-racismo: Diferenciações e percursos**. Cadernos de resumo. Universidade Federal de Goiás, 2008.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação, currículo e saberes escolares**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set. /dez. 2010.

VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2012, Florianópolis. **Os desafios da luta antirracista no século XXI**. Cadernos de resumo. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

VII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. 2014, Belém. **Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais**. Cadernos de resumo. Universidade Federal do Pará, 2014.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Cadernos de resumo**, 2006.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na Educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. 178 p. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

YOUNG, Michael F.D. **O currículo do futuro**. São Paulo: Papirus, 2000.

## APÊNDICE

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
FONE: 37212251 FAX: 37218638 <http://www.ppge.ufsc.br/>**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**; Entre normativas e projetos políticos pedagógicos.

Pesquisador Responsável: **Priscila Cristina Freitas**

Orientadora da pesquisa: **Dra. Joana Célia dos Passos**

Você está sendo convidado/as a participar da pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: Entre normativas e projetos políticos pedagógicos”, sob a Coordenação da Professora Dra. Joana Célia dos Passos, a qual obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

A presente pesquisa tem por finalidade analisar como as relações étnico-raciais são tratadas em documentos normativos da política nacional e municipal de Educação Infantil e em projetos políticos pedagógicos das unidades da Prefeitura Municipal de Florianópolis localizadas em entorno do Maciço do Morro da Cruz.

A pesquisa produzirá conhecimento para o campo da educação, alguns específicos ao contexto onde os profissionais envolvidos nesta pesquisa atuam, outros em contexto onde os profissionais envolvidos nesta pesquisa atuam, outros em contexto mais gerais. Este conhecimento pode ser útil para o aperfeiçoamento das práticas educativas dos envolvidos, como material de reflexão, aprimoramento e estudo. Dentre os possíveis riscos, aos quais você poderá estar

exposto ao colaborar com esta pesquisa e poderá ocasionar certo desconforto ao lembrar de experiências menos agradáveis relacionadas com a sua vida profissional.

Ficaremos muito contentes se puder colaborar conosco, mas não há qualquer obrigação de sua parte. Você pode, portanto, recusar-se a participar ou mesmo participando, abandonar o processo a qualquer momento, sem nenhum problema, retirando seu consentimento. Todos os dados coletados serão submetidos à sua aprovação.

Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis pela pesquisa e sua identidade não será revelada, se assim preferir, garantindo anonimato das fontes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a dissertação de mestrado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e de comunicações em congressos.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumprimos todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Este documento terá duas vias uma será para a pesquisadora e a outra ficará com o participante da pesquisa, este documento será como comprovante da participação na pesquisa. Cabe ainda destacar que os participantes não terão nenhum custo financeiro referente a esta pesquisa.

Os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, pelos endereços:

**Professora orientadora:** Dra. Joana Célia dos Passos  
Telefone: (48) 96178644; E-mail: [passos.jc@gmail.com](mailto:passos.jc@gmail.com)

**Mestranda:** Priscila Cristina Freitas  
Telefone: (48) 9134-7036; E-mail: [priskafreitas@hotmail.com](mailto:priskafreitas@hotmail.com)

**Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH):**  
CEPSH - Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa  
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade,  
Florianópolis, SC, CEP 88040-900 - Localização: Biblioteca Universitária  
Central - Setor de Periódicos (térreo). Telefones: (48) 37219206, E-mail  
[cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
FONE: 37212251 FAX: 37218638 <http://www.ppgge.ufsc.br/>**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: Entre normativas e projetos políticos pedagógicos.

Pesquisador Responsável: **Priscila Cristina Freitas**

Orientadora da pesquisa: **Dra. Joana Célia dos Passos**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como participantes (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante pesquisado

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

## Apêndice B: Unidades educativas do município de Florianópolis

<b>Unidades Educativas (creches e NEIs) da Rede do Município de Florianópolis</b>		
	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>LOCALIDADE</b>
	Creche Abraão	Abraão
	Creche Almirante Lucas Alexandre Boiteux	Centro
	Creche Altino Dealtino Cabral	Santo Antônio de Lisboa
	Creche Anjo da Guarda	Trindade
	Creche Anna Spytios Dimatos	Tapera
	Creche Bem-Te-Vi	Centro
	Creche Caetana Marcelina Dias	Ribeirão da Ilha
	Creche Carlos Humbetto Perdeneiras Correa	Agrônômica
	Creche Celso Pamplona	Jardim Atlântico
	Creche Celso Ramos	Prainha
	Creche Chico Mendes	Novo Horizonte
	Creche Clair Gruber Souza	Canasvieiras
	Creche Cristo Redentor	Centro
	Creche Diamantina Bertolina da Conceição	Rio Tavares
	Creche Dona Cota	Abraão
	Creche Doralice Teodora Bastos	Canasvieiras
	Creche Elisabete Nunes Anderle	Barra da Lagoa
	Creche Ferminio Francisco Vieira	Córrego Grande
	Creche Francisca Idalina Lopes	Areias Morro das Pedras
	Creche Franklin Cascaes	Ponta das Canas
	Creche Hassis	Costeira do Pirajubáé
	Creche Hermenegilda Carolina Jacques	Ratones
	Creche Idalina Ochôa	Carianos
	Creche Ilha Continente	Capoeiras
	Creche Ingleses	Ingleses

	Creche Irmã Scheilla	Campeche
	Creche Irmão Celso	Agronômica
	Creche Jardim Atlântico	Jardim Atlântico
	Creche Joaquina Maria Peres	Itacorubi
	Creche Joel Rogério De Freitas	Monte Cristo
	Creche Julia Maria Rodrigues	Jardim Atlântico
	Creche Lausimar Maria Laus	Rio Vermelho
	Creche Machado De Assis	Capoeiras
	Creche Marcelino Barcelos Dutra	Costeira do Ribeirão da Ilha
	Creche Maria Barreiros	Coloninha
	Creche Maria Nair Da Silva	Rio Tavares
	Creche Maria Terezinha Sardá Da Luz	Jurerê Internacional
	Creche Mateus De Barros	Monte Cristo
	Creche Monsenhor Frederico Hobold	Costeira do Pirajubáé
	Creche Monteiro Lobato	Carianos
	Creche Morro Da Queimada	José Mendes
	Creche Morro Do Mocotó	Morro da Queimada
	Creche Nossa Senhora Aparecida	Pantanal
	Creche Nossa Senhora De Lurdes	Agronômica
	Creche Orlandina Cordeiro	Saco Grande
	Creche Paulo Michels	Sapé
	Creche Pequeno Principe (Apan)	Morro das Pedras

	Creche Poeta João Da Cruz E Sousa	Areias do Campeche
	Creche Rosa Maria Pires	Centro / Agronômica
	Creche Stella Maris Corrêa Carneiro	Ponta das Canas
	Creche Vicentina Maria Da Costa Laurindo	Vargem Pequena
	Creche Vila Cachoeira	Saco Grande
	Creche Vila União	Vargem do Bom Jesus
	Creche Waldemar Da Silva Filho	Trindade

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice C: Instituições Educativas da Rede do Município de Florianópolis –  
**CONVENIADAS**

<b>Instituições Educativas da Rede do Município de Florianópolis – CONVENIADAS</b>		
	<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
1.	Creche Vó Inácia	Caieira do Saco dos Limões
2.	CEI Vila Aparecida - Alfa Gente	Coqueiros
3.	CEI Morro da Caixa-ALFA GENTE	Estreito
4.	Creche do Hildo - Fhilhos Filantropia Hildo Luiz de Souza	Monte Verde
5.	CEI Nossa Senhora do Mont Serrat - Sociedade Divina Providência	Centro
6.	Conselho Comunitário Coloninha	Coloninha
7.	Creche Crescer - Conselho Comunitário da Costeira do Pirajubaé	Costeira do Pirajubaé
8.	Creche Nossa Senhora da Boa Viagem - Centro Social Urbano do Saco dos Limões	Saco dos Limões
9.	Creche São Francisco de Assis	Trindade
10.	Creche da SEEDE - Seara Espírita Entrepasto da Fé	Monte Verde

Fonte: Elaborado pela autora.

## ANEXOS

### ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ EM

**Pesquisador:** JOANA CELIA DOS PASSOS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**Recomendações:**

Recomendamos a aprovação da pesquisa que a pesquisadora comprometa-se no cumprimento dos preceitos éticos, e apresente a este comitê os resultados da pesquisa assim como a toda a comunidade nela envolvida.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O presente Comitê de ética recomenda a efetivação da pesquisa ora apresentada, onde os envolvidos se comprometem no cumprimento da Res. 466/12 em sua íntegra.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

FLORIANOPOLIS, 17 de Agosto de 2015

---

Assinado por:  
Washington Portela de Souza  
(Coordenador)

## ANEXO B: DECLARAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR  
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE  
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro  
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC  
Telefones: (48) 21065922 – (48) 21065923

Florianópolis, 20 de Maio de 2015.

## DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Práticas promotoras de igualdade racial nas unidades de Educação Infantil no Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2015. A pesquisadora **Priscila Cristina Freitas** está sob orientação da Profª Dra. Joana Célia dos Passos. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

---

Regina Bittencourt Souto  
Gerência de Formação Permanente

*Regina Bittencourt Souto*  
Gerente de Formação Permanente  
Decreto nº 13.928/2015

## ANEXO C: A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS

09/06/2016 - Educação

### Creche promove 'A África está em Nós'

A iniciativa busca trabalhar a importância da representatividade da cultura africana

foto/divulgação: Creche Morro da Queimada



Maria Laura e Nawanny se divertem com brincadeiras e oficinas.

Pinturas, cores, músicas e capoeira fizeram parte do “Dia Diferente” na Creche Morro da Queimada, localizada no bairro José Mendes. O projeto coletivo da unidade ocorre mensalmente e busca promover a interação dos pequenos através de brincadeiras e oficinas.

No último encontro, o tema do dia foi “A África está em Nós”. A proposta surgiu através do trabalho “Do Rei do fogo ao rei do samba: rainha e rei da África eu sou”, desenvolvido na turma das professoras Eva, Leila, Luana e Marcia,

O objetivo foi trazer para a instituição a representatividade da cultura africana e afro-brasileira, já que 90% das crianças atendidas são oriundas dessa ancestralidade.

“Queremos que cada um conheça mais sobre a própria origem e que todos aprendam a respeitar as diferenças culturais”, comenta Adriana Junkes, diretora da unidade.

Os pequenos aprenderam sobre a capoeira, instrumentos africanos, estilo de roupas, penteados e pinturas.

ANEXO D: RESOLUÇÃO CME 01/2009

**MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**RESOLUÇÃO CME nº. 01/2009**

Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina.

**O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**, no uso de suas atribuições legais, conforme o que estabelece a Lei que dispõe sobre "A organização, funcionamento e manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis" e a Lei que dispõe sobre "A estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis", e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 29 de abril de 2009,

**RESOLVE:**

**CAPÍTULO I  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Art. 1º** A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do Estado e da família.

**Parágrafo único.** No âmbito desta Resolução, criança de seis anos é aquela que completa seis anos após o dia primeiro de março do ano letivo.

**Art. 2º** A Educação Infantil tem por finalidade educar e cuidar a criança de zero a seis anos em complementaridade a ação da família, considerando-a sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas e culturais.

**Art. 3º** A autorização de funcionamento e a supervisão das Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil que atuam na educação de crianças de zero a seis anos, serão regulamentadas pelas normas desta Resolução.

§ 1º Entende-se por Instituições Públicas de Educação Infantil as criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal.

§ 2º Entende-se por Instituições Privadas de Educação Infantil as mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, enquadradas nas categorias:

I - particular, em sentido estrito, a instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresente as características dos incisos abaixo;

II - comunitária, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que inclua, na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessional, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atende a orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópica, a que ofereça gratuitamente serviços educacionais a pessoas carentes e atende aos demais requisitos previstos em lei.

**Art. 4º** A Educação Infantil será oferecida em todas instituições que atendem diretamente crianças de zero a seis anos, independente de denominação e regime de funcionamento.

**Parágrafo único.** A criança com deficiência será atendida nas Instituições de Educação infantil, respeitando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

## **CAPÍTULO II DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

**Art. 5º** Compete às Instituições de Educação Infantil, respeitada a legislação vigente, elaborar e executar sua proposta pedagógica.

**Art. 6º** O regime de funcionamento das Instituições de Educação Infantil atenderá às necessidades da comunidade, podendo ser ininterrupto no ano civil, respeitando os direitos trabalhistas e estatutários.

**Art. 7º** A avaliação da Educação Infantil realizar-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para esta etapa da educação, não tendo como função a seleção/promoção e não constituindo pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

**Art. 8º** A relação do número de crianças e profissionais não poderá exceder a seguinte tabela:

Faixa etária	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de sala
0 até 2 anos	até 15	1 (um)	1 (um)
de 2 até 3 anos	até 08	1 (um)	---
	de 09 até 15	1 (um)	1 (um)
de 3 até 4 anos	até 10	1 (um)	---
	de 11 até 20	1 (um)	1 (um)
de 4 até 6 anos	até 15	1 (um)	---
	de 16 até 25	1 (um)	1 (um)

**Parágrafo único.** Fica facultada forma diversa de organização, desde que a estrutura física e humana, mantida pela instituição garanta o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social, respeitado o previsto no *caput* deste artigo.

### CAPÍTULO III DOS RECURSOS HUMANOS

**Art. 9º** A direção da Instituição de Educação Infantil será exercida por profissional formado em Licenciatura na área da educação, preferencialmente pedagogia, ou formado em nível de pós-graduação na área da educação.

**Art. 10.** O docente para atuar na Educação Infantil deve ter habilitação em curso de nível superior, licenciatura em pedagogia, admitida como formação mínima à oferecida em nível médio, Magistério. (Nova redação dada pela Resolução nº. 04/2011)

**Art. 11.** A Instituição de Educação Infantil deve possuir um quadro básico de profissionais com formação específica, coerente com a proposta pedagógica, com as características do espaço físico e com o número e características das crianças atendidas.

### CAPÍTULO IV DO ESPAÇO, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

**Art. 12.** Os espaços serão projetados respeitando as necessidades e características para o atendimento das crianças de zero a seis anos.

**Parágrafo único.** Em se tratando de turmas de Educação Infantil em instituições que ofertam outros níveis de ensino ou programas, devem-se assegurar espaços de uso exclusivo às crianças de zero a seis anos, podendo outros serem compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que asseguradas condições de segurança e em conformidade com a proposta pedagógica.

**Art. 13.** Na construção, adaptação, reforma ou ampliação das edificações destinadas à Educação Infantil Pública e Privada, deverão ser garantidas as condições de localização, acessibilidade, segurança, salubridade e saneamento.

**Parágrafo único.** Todo imóvel destinado à Educação Infantil Pública e Privada dependerá de aprovação do órgão oficial competente.

**Art. 14.** Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da Instituição de Educação Infantil e conter uma estrutura básica que contemple:

- I - espaços para recepção, administração e apoio;
- II - sala para professores;
- III - sala para coordenação pedagógica;
- IV - salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;
- V - instalações e equipamentos para o preparo e oferta de alimentos, que atendam às exigências de saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;
- VI - instalações sanitárias suficientes e apropriadas para uso das crianças e dos adultos;
- VII - o berçário, deverá ter espaço adequado para o sono e descanso das crianças, área livre para a movimentação, locais para a amamentação, higienização, com balcão trocador, pia, chuveiro, e espaço específico para o banho de sol.

**Parágrafo único.** A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deverá ser de 1,30m<sup>2</sup> por criança atendida.

**Art. 15.** As áreas ao ar livre devem possibilitar as atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.

## CAPÍTULO V DA AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO

**Art. 16.** A autorização de funcionamento para a oferta da Educação Infantil é Ato de competência do Secretário Municipal de Educação, com parecer conclusivo do Conselho Municipal de Educação.

**Art. 17.** À Secretaria Municipal de Educação cabe emitir:

- I - Parecer Técnico constituído de análise da documentação e visita *in loco*;
- II - Portaria de Autorização de Funcionamento.

**Art. 18.** Ao Conselho Municipal de Educação cabe:

- I - emitir parecer conclusivo;
- II - encaminhar à Secretaria Municipal de Educação parecer relativo a autorização de funcionamento.

**Art. 19.** O Processo para autorização de funcionamento será instruído com os seguintes documentos: (Nova redação dada pela Resolução nº. 05/2011)

I - requerimento dirigido à Presidência do Conselho Municipal de Educação, subscrito pelo representante legal da entidade mantenedora;

II - registro da entidade mantenedora, se da iniciativa privada, junto aos órgãos competentes: Cartório de Títulos e Documentos ou Junta Comercial e Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica;

III - documentação que possibilite verificar a capacidade de autofinanciamento e prova de idoneidade econômica financeira da entidade mantenedora e de seus sócios, consistindo de certidão negativa do cartório de distribuição pertinente, com validade na data de apresentação do processo;

IV - identificação da Instituição de Educação Infantil e endereço;

V - planta baixa ou croqui dos espaços e das instalações;

VI - relação dos recursos humanos e comprovação de sua habilitação;

VII - previsão de crianças a serem atendidas com demonstrativo da organização de grupos;

VIII - proposta pedagógica;

IX - alvará de funcionamento.

§ 1º O Processo de que trata este artigo será encaminhado à Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º Recebido este Processo, a Secretaria Municipal de Educação, terá o prazo de 30 (trinta) dias, prorrogável por igual período, para encaminhar o processo com parecer técnico ao Conselho Municipal de Educação.

§ 3º O Conselho Municipal de Educação, após recebimento do respectivo Processo, terá o prazo de 30 (trinta) dias, prorrogável por igual período, para encaminhar Parecer Conclusivo à Secretaria Municipal de Educação, para esta expedir e publicar Portaria de Autorização de Funcionamento.

**Art. 20.** A Instituição de Educação Infantil só poderá funcionar mediante a Portaria de Autorização de Funcionamento expedida pela Secretaria Municipal de Educação.

## CAPÍTULO VI DA SUPERVISÃO

**Art. 21.** A supervisão, que compreende o acompanhamento do processo de autorização e a avaliação sistemática do funcionamento da Instituição de Educação

Infantil, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a quem cabe a observância das leis de ensino e as decisões do Conselho Municipal de Educação.

**Art. 22.** Compete à Secretaria Municipal de Educação definir e implementar procedimentos da supervisão das Instituições de Educação Infantil, na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional.

**Art. 23.** À supervisão compete:

I - avaliar:

a) o cumprimento da legislação educacional;  
b) a execução da proposta pedagógica;  
c) condições de atendimento e permanência das crianças na Instituição de Educação infantil;

d) a qualidade dos espaços físicos, instalações, equipamentos e a adequação às suas finalidades;

e) a regularidade dos registros de documentação e arquivo.

II – propor às autoridades competentes:

a) o cessar efeitos dos atos de autorização;  
b) a cessação temporária ou permanente das atividades quando comprovadas irregularidades que comprometem o seu funcionamento.

## CAPÍTULO VII DO ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES, DA MUDANÇA DE MANTENEDORA, DE SEDE E DENOMINAÇÃO

**Art. 24.** O encerramento das atividades da Educação Infantil constitui processo que culmina com a publicação do **Ato de Encerramento de Atividades** e tanto pode decorrer de iniciativa da própria Instituição Educacional quanto de iniciativa do Poder Público, sendo que, neste último caso, quando constatado descumprimento da legislação educacional vigente.

§ 1º O encerramento das atividades de Instituições que oferecem somente Educação Infantil constitui **encerramento total das atividades**.

§ 2º O encerramento das atividades da etapa de Educação Infantil em Instituições que oferecem outra(s) etapa(s) da Educação Básica constitui **encerramento parcial das atividades**.

**Art. 25.** O encerramento de atividades por iniciativa da própria Instituição se inicia com o requerimento à Secretaria Municipal de Educação, firmado pelo Representante Legal da entidade mantenedora, com antecedência mínima de 90 (noventa) dias à data pretendida para o encerramento das atividades.

**Art. 26.** O encerramento de atividades por iniciativa do Poder Público, será aplicada pelo Secretário Municipal de Educação, mediante parecer aprovado pela Plenária do Conselho Municipal de Educação.

**Parágrafo único.** O parecer referido no caput deste artigo tomará por base as informações contidas no Parecer Conclusivo, exarado por comissão especialmente constituída para essa finalidade.

**Art. 27.** O Conselho Municipal de Educação encaminhará Parecer referente ao encerramento das atividades da Instituição à Secretaria Municipal de Educação para as providências cabíveis.

**Art. 28.** A mudança de mantenedor(a) e/ou sede deverá ser submetida à apreciação do Conselho Municipal de Educação, através de processo, assim instruído:

I – quanto à mudança de mantenedor(a), atender ao disposto nos incisos I, II, III e VIII, e § 1º do Art. 19, da presente Resolução;

II – quanto à mudança de denominação, atender ao disposto nos incisos I e II, e § 1º do Art. 19, da presente Resolução;

III – quanto à mudança de sede o(a) mantenedor(a) deverá atender o disposto no Art. 19, da presente Resolução.

## **CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS**

**Art. 29.** As Instituições de Educação Infantil públicas municipais e privadas, em funcionamento, deverão ajustar-se às disposições desta Resolução.

**Parágrafo único.** Os órgãos executivos do sistema, conjugarão esforços, junto às diferentes instâncias municipais envolvidas no atendimento a criança de zero a seis anos, visando à integração das Instituições de Educação Infantil ao Sistema Municipal de Ensino.

**Art. 30.** O Conselho Municipal de Educação poderá, a partir do parecer técnico da Secretaria Municipal de Educação, designar conselheiros para verificar 'in loco' o cumprimento dos requisitos legais à concessão da autorização de funcionamento.

**Art. 31.** A Secretaria Municipal de Educação poderá baixar instruções complementares necessárias ao cumprimento desta Resolução.

**Art. 32.** Os casos omissos serão resolvidos em Sessão Plenária do Conselho Municipal de Educação.

**Art. 33.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 29 de abril de 2009.

## ANEXO E: RESOLUÇÃO 02/2009 - ÉTNICO- RACIAL

Publicada em Diário Oficial do Município nº21 de 01 de julho de 2009.

### RESOLUÇÃO Nº. 02 /2009

Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

**O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**, no uso de suas atribuições legais conforme o capítulo II, Art. 3º, inciso VI do Regimento Interno, considerando o disposto na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e Lei 11.645 de março de 2008 que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e Parecer CNE 02/07 de 31 de dezembro de 2007, e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 29 de abril de 2009.

### RESOLVE:

**Art. 1º** Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino.

**Art. 2º** A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como, valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade na busca da consolidação da democracia brasileira e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

**Art. 3º** Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todas as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que

orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

**Art. 4º** No ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá ser desenvolvida no cotidiano das unidades educativas, a fim de:

**I** - proporcionar aos professores, estudantes e crianças, condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;

**II** - divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira;

**III** - promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a unidade educativa, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial.

**Art. 5º** As unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino deverão contemplar, em seu Projeto Político-Pedagógico, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, por meio da inclusão de:

**I** - conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;

**II** - estudos, mapeamento e análise de indicadores, bem como, atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas;

**III** - estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos professores, estudantes e crianças, problematizando-a permanentemente, valorizando aprendizagens significativas vinculadas às relações étnico-raciais;

**IV** - práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e indígenas e seus descendentes na história mundial e na história do Brasil.

**Art.6º** O Sistema Municipal de Ensino através das entidades mantenedoras, para assegurar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, deverá garantir às unidades educativas:

**I** - condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários;

**II** - formação continuada para profissionais de educação, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas, cujo foco seja a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

**Art.7º** O Sistema Municipal de Ensino deverá estabelecer canais de comunicação e interação com as entidades dos Movimentos e grupos culturais negros e indígenas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas e instituições formadoras de professores, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento da proposta pedagógica, planos e projetos de aprendizagem.

**Art.8º** O Sistema Municipal de Ensino incentivará pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas e metodológicas para a educação.

**Art.9º** A Secretaria Municipal de Educação promoverá ampla divulgação dessa Resolução, bem como atividades periódicas, com exposição, mostras e seminários de avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem.

**Parágrafo único.** Os resultados obtidos com atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados aos órgãos competentes quando requeridos.

**Art.10.** Caberá as instituições educativas e seus profissionais, cumprirem as determinações desta resolução.

**Art.11.** Caberá à Secretaria Municipal de Educação, orientar, apoiar e supervisionar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas pelas unidades educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino relativas ao cumprimento do disposto nesta Resolução.

**Art.12.** Caberá ao Conselho Municipal de Educação fiscalizar a Secretaria Municipal de Educação, bem como, as unidades educativas, no cumprimento do disposto nesta Resolução.

**Art.13.** As instituições educativas terão até o final de 2009, para incorporar em seu projeto político-pedagógico, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

**Art.14.** Os casos omissos nesta Resolução serão apreciados e resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

**Art.15.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.  
Florianópolis, 29 de abril de 2009.

**Professor Lourival José Martins Filho**  
**Presidente do Conselho Municipal de Educação**

## ANEXO F: RESOLUÇÃO 03/2009

**MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO n° 03/2009**

**Fixa normas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.**

**O Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina, no uso de suas atribuições, conforme Capítulo II, Art. 3º, inciso VI do Regimento Interno deste Conselho e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 16 de dezembro de 2009,**

**RESOLVE:**

**Art. 1º** As instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino têm a incumbência de elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos, conforme determina esta Resolução.

**Parágrafo Único.** O Regimento pode constituir-se parte integrante do Projeto Político Pedagógico.

**Art. 2º** Os Projetos Político-Pedagógicos, concebidos pelas instituições de educação do Sistema Municipal de Ensino fundamentam a construção dos respectivos Regimentos.

**Art. 3º** O Projeto Político-Pedagógico é o documento que define e orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação.

§ 1º O Projeto Político-Pedagógico tem como pressupostos os referenciais teóricos que representam a concepção filosófica, política, sócio-antropológica e pedagógica, apontados pela comunidade a que se destina, respeitando:

I – nas instituições de educação públicas, os princípios emanados do Plano Plurianual do Município o Plano Municipal de Educação, do Sistema Municipal de Ensino e a legislação vigente;

II – nas instituições de educação privadas de Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação, no que couber, as diretrizes da mantenedora, as normas do Sistema Municipal de Ensino e a legislação vigente.

§ 2º Caberá à instituição de educação promover a participação de todos os segmentos da comunidade educativa na elaboração, implementação e avaliação do Projeto

Político-Pedagógico, visando garantir a consolidação e o aperfeiçoamento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino.

**Art. 4º** O Projeto Político-Pedagógico das instituições de educação públicas subsidiará a elaboração do Plano de Gestão e Plano Anual.

§ 1º O Plano de Gestão deve ser elaborado pela equipe diretiva, em conjunto com o Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores e a comunidade, prevendo metas a partir do Projeto Político-Pedagógico para um período de determinada gestão.

§ 2º O Plano Anual é a definição das metas estabelecidas no Plano de Gestão da Direção da instituição de educação para cada ano letivo e deve:

- I – ser avaliado, sistematicamente, ao final de cada período escolar e administrativo;
- II – promover os ajustes e/ou reformulações necessárias à adequação da realidade, para o ano seguinte;
- III – cumprir metas pré-estabelecidas.

**Art. 5º** O Projeto Político-Pedagógico deve explicitar, no mínimo, os seguintes elementos constitutivos:

- I – Introdução
- II – Diagnóstico
- III – Caracterização da unidade educativa
- IV – Indicadores educacionais
- V – Proposta Pedagógica
- VI – Metas/Ações/Atividades
- VII – Implementação/Avaliação
- VIII – Atualizações anexas

**Art. 6º** O Regimento da instituição de educação é o documento normativo que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fundamentando as definições expressas no Projeto Político-Pedagógico, com base no cumprimento da legislação vigente.

§ 1º O Regimento deve ser construído com a participação efetiva de todos os segmentos da instituição de educação, observadas as seguintes peculiaridades:

I – as instituições de educação públicas terão o processo de discussão, elaboração e/ou alteração do Regimento, coordenados pela equipe diretiva e pedagógica, em consonância com a comunidade em conformidade com os princípios emanados do Plano Plurianual, do Plano Municipal de Educação, do Sistema Municipal de Ensino, das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e da legislação vigente;

II – as instituições privadas de Educação Infantil, quando necessário, devem propiciar à participação das famílias e da comunidade, respeitadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;

§ 2º Cada instituição de educação deve ter um único Regimento onde esteja disciplinada sua organização estrutural das etapas e modalidades de ensino, quando oferecidas.

§ 3º As Bases Curriculares para o Ensino Fundamental e modalidades de educação oferecidas pelas instituições de educação devem ser anexadas ao Regimento, acrescidas de Complementos Curriculares, quando existentes.

§ 4º O Regimento da instituição de educação deve explicitar os seguintes elementos mínimos constitutivos, de acordo com as etapas e modalidades de educação oferecidas:

- I - Identificação da mantenedora e da instituição de educação;
- II - Fins e Objetivos da instituição de educação;
- III - Organização administrativa e pedagógica;
- IV - Organização do currículo;
- V - Gestão da instituição de educação;
- VI - Princípios de convivência;
- VII - Avaliação;
- VIII - Matrículas e transferências;
- IX - Disposições gerais.

**Art. 7º** A Secretaria Municipal de Educação, deverá publicar Portaria específica para orientar os conteúdos que integram os elementos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico e o referencial do Regimento.

**Art. 8º** As alterações e/ou adequações do Projeto Político-Pedagógico e/ou Regimento, sempre que necessárias, deverão ser feitas até o ato da rematrícula e/ou matrícula, para a aplicação no ano letivo subsequente.

§ 1º Na rede pública, as alterações deverão ser encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação, para análise e Parecer Técnico.

§ 2º Na rede privada, as alterações deverão ser aprovadas pelo Conselho Escolar ou equivalente, obedecida à legislação vigente.

**Art. 9º** Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

**Art. 10.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

**Art. 11.** Ficam revogadas as disposições em contrário.

Florianópolis, 16 de dezembro de 2009.

**CLARITA CHAVES**  
Presidente do Conselho Municipal de Educação