



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

**PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NEGRAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: BRINCADEIRAS E IGUALDADE DE
GÊNERO**

**CAMPINA GRANDE
2021**

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

**PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NEGRAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: BRINCADEIRAS E IGUALDADE DE
GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663p Araújo, Débora Kelly Pereira de.
Protagonismo de crianças negras na educação infantil do campo [manuscrito] : brincadeiras e igualdade de gênero / Débora Kelly Pereira de Araújo. - 2021.
153 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Departamento de História - CEDUC."

1. Crianças negras. 2. Educação infantil. 3. Gênero. 4. Etnia. I. Título

21. ed. CDD 372

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

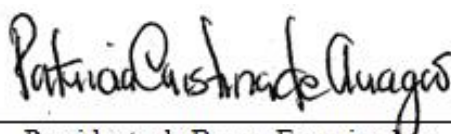
**PROTAGONISMO DE CRIANÇAS NEGRAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: BRINCADEIRAS E IGUALDADE DE
GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

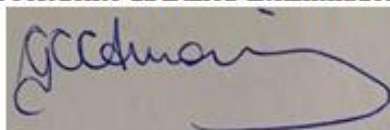
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 05/07/2021.

BANCA EXAMINADORA



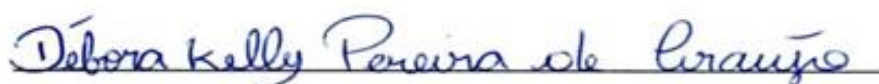
Presidente da Banca Examinadora



Membro da Banca Examinadora



Membro da Banca Examinadora



Mestranda

A minha turma e aos seus familiares, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me revestiu de força e coragem.

A meus pais, Paulo Matias e Maria Ivanilda que me apoiaram neste tempo de estudo e dedicação.

A meus irmãos, sobrinhos e toda minha família, gratidão por todo o apoio e incentivo.

A minha amiga e companheira de estudo, eventos e boas conversas, Kécia Vieira, que sempre esteve comigo, você faz parte dessa conquista.

A Todos os meus amigos e amigas, em especial Fabrícia Rodrigues e Katiene Vieira que tanto me apoiaram nesse tempo.

A Wesley Freitas que junto comigo pensou na ilustração da capa do caderno de orientações pedagógicas de forma sensível e comprometida com o debate.

A minha querida orientadora Patrícia Cristina de Aragão, por todos os ensinamentos e orientações.

A Cristiane Nepomuceno, minha orientadora na graduação e grande amiga de profissão e de vida.

As professoras membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento e Profa. Giovana Carla Cardoso Amorim pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

A todas/os as/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, gratidão pelos debates e saberes compartilhados.

A todos/as os/as colegas da turma do mestrado 2019.1, gratidão por todos os debates e aprendizados.

Aos funcionários da UEPB, em especial do PPGFP, pela cooperação, presteza e bons tratos que me dispensaram sempre que deles necessitei.

A Universidade Estadual da Paraíba, por me oferecer um Mestrado de qualidade e um ambiente propício ao aprendizado e conhecimento.

Foi graças ao apoio que recebi ao longo desse tempo de estudo e pesquisa que hoje comemoro essa vitória.

*“Quando a mulher negra se movimenta,
toda a estrutura da sociedade se
movimenta com ela”*

Angela Davis

*Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato.*

*(...) Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles,
malês*

*(Samba enredo – Estação Primeira de
Mangueira – 2019)*

*“Eu quero que toda menina saiba que sua
voz pode mudar o mundo”*

Malala Fund

RESUMO

Percebemos em nosso cotidiano escolar práticas discriminatórias, preconceituosas e inferiorizantes, esse quadro de agressões e negações de direitos, ainda pode-se acrescentar o racismo e outras práticas diretamente relacionadas às suas pertencas étnicas, afrodescendentes orientadas por um conjunto de regras sociais e padrão cultural que continua preso à concepção de que negras e negros são inferiores. Nossa pesquisa propôs a investigação, a partir da prática docente, do lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na educação infantil, e como essas podiam contribuir para o protagonismo de meninas/os negras/os, a partir da compreensão que a adoção de uma prática pedagógica adequada contribuiria para a construção das identidades de crianças negras protagonistas. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares, no município de São Sebastião de Lagoa de Roça – PB, numa turma multisseriada de Maternal, Pré – I e Pré – II. Tratou-se de uma pesquisa-ação, e adotou a modalidade de pesquisa-ensino que torna o/a professor/a, um/uma pesquisador/a permitindo ao/a mesmo/a encontrar respostas que contribuam para a construção de um conhecimento ajustado a sua realidade, de modo que com os resultados obtidos possam (re)adequar a sua prática pedagógica viabilizando o aperfeiçoamento profissional. Para tanto, tomamos como aporte teórico as contribuições de Benevides (2009), Freire (2005), Louro (1997), Zanelli (2002) entre outros/as. A partir de nossa pesquisa elaboramos e propomos um caderno de orientações pedagógicas que dispõe de práticas, brinquedos e brincadeiras que promovem a igualdade étnico-racial e de gênero, bem como informações sobre tais temáticas, demonstrando a importância de tais questões na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, compreendemos que uma educação crítica e eficaz é aquela que produz conhecimento e propicia a construção de valores como respeito, empatia e fraternidade entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças negras. Educação infantil. Gênero. Etnia.

ABSTRACT

We notice in our daily school life discriminatory, prejudiced and inferior practices, this framework of aggressions and denials of rights, we can also add racism and other practices directly related to their ethnic, Afro-descendant belongings guided by a set of social rules and cultural standards that it remains attached to the conception that black men and women are inferior. Our research proposal proposed the investigation, from the teaching practice, of the place of games in promoting gender and ethnic-racial equality in early childhood education, and how these could contribute to the protagonism of black girls, from from the understanding that the adoption of an adequate pedagogical practice would contribute to the construction of the identities of protagonist black children. The research was conducted at the Yayá Tavares Municipal Elementary and Kindergarten School, in the municipality of São Sebastião de Lagoa de Roça – PB, in a multigrade class of Maternal, Pre – I and Pre – II. It was an action research, and adopted the research-teaching modality that makes the teacher a researcher, allowing him/herself to find answers that contribute to the construction of an adjusted knowledge their reality, so that with the results obtained they can (re)adapt their pedagogical practice, enabling professional improvement. For that, we take as theoretical support the contributions of Benevides (2009), Freire (2005), Louro (1997), Zanelli (2002) among others. Based on our research, we developed and proposed a notebook of pedagogical guidelines that has practices, toys and games that promote ethnic-racial and gender equality, as well as information on such themes, demonstrating the importance of such issues in the construction of a society fairer and more egalitarian. Finally, we understand that a critical and effective education is one that produces knowledge and promotes the construction of values such as respect, empathy and brotherhood among subjects.

KEYWORDS: Black children. Child education. Gender. Ethnicity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Escola Yayá Tavares.....	23
Figura 2 –	Placa de Fundação da Escola Yayá Tavares	24
Figura 3 –	Sala de aula.....	31
Figura 4 –	Espaço maior ocupado pelos meninos.....	35
Figura 5 –	Meninos e meninas ocupando as filas distintas, e menino negro em uma posição distante.....	36
Figura 6 –	Crianças brincam de Mamba.....	38
Figura 7 –	A menina coloca a bolsa de lápis entre eles.....	78
Figura 8 –	Meninas à frente, meninos atrás e o menino negro distante dos demais.....	79
Figura 9 –	Crianças no momento de recreação.....	79
Figura 10 –	Crianças negras observam brincadeiras durante a recreação.....	80
Figura 11 –	Atividades realizadas pelas crianças.....	81
Figura 12 –	Heitor brinca com as meninas no momento recreação.....	82
Figura 13 –	Atividade realizada com as crianças.....	86
Figura 14 –	Atividade realizada por Simone.....	86
Figura 15 –	Livro Lápis cor de pele.....	87
Figura 16 –	Nelson e o livro “lápis cor de pele”.....	88
Figura 17 –	Produção das alunas Simone e Ângela.....	89
Figura 18 –	Recursos utilizados para enfatizar representatividade durante as aulas.....	90
Figura 19 –	Jogo de futebol diferente.....	92
Figura 20 –	Meninos observam Ângela pular corda.....	93
Figura 21 –	Nelson antes de ser citado e depois de ser citado.....	94
Figura 22 –	Crianças brincam juntas de pular corda.....	95
Figura 23 –	Brinquedos levados por Adália.....	95
Figura 24 –	Meninos e meninas pulam corda juntos.....	96
Figura 25 –	Crianças brincam de ciranda.....	98
Figura 26 –	Brincadeiras do abraço.....	99
Figura 27 –	Brincadeira dos tipos de abraço.....	100
Figura 28 –	Pintura de Zumbi dos Palmares.....	100

Figura 29 – A princesa que salvava príncipes.....	101
Figura 30 – Brincadeira da Amarelinha Africana.....	103
Figura 31 – Brincadeira da Mamba.....	104
Figura 32 – Atividades realizadas pelas crianças.....	104
Figura 33 – Crianças brincam e ajudam o colega com dificuldades na atividade	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
2.1	A pesquisa em educação infantil do campo: perspectiva étnico-racial e de gênero	17
2.2	Cenário da pesquisa	22
2.3	Colaboradores da pesquisa	28
2.4	Instrumentos da pesquisa	31
2.5	Caminhos da pesquisa	33
3	A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR	39
3.1	Nas tramas educacionais: gênero e infância nas abordagens étnico-raciais	39
3.2	Feminismo e Educação: Contribuições para promoção da igualdade de gênero nos estudos sobre infância	48
3.3	Educação antirracista e o protagonismo infantil: tessituras cotidianas na vivência escolar.....	57
4	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DISCUTINDO GÊNERO E QUESTÕES RACIAIS.....	61
4.1	Educação infantil: do assistencialismo ao direito a educação	61
4.2	Educação infantil do campo na legislação brasileira: breve levantamento	67
4.3	A educação infantil do campo: realidades e perspectivas	69
4.4	A importância das brincadeiras para a educação infantil do campo	72
4.5	Relatos da observação participante	76
5	EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: RESULTADOS E DISCUSSÕES ..	85
5.1	“Olha, ela parece comigo”: respeito, reconhecimento e empatia ...	85
6	CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	134

APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	135
APÊNDICE C - POEMA: A BRINCADEIRA É NOSSA	141
APÊNDICE D - PARÓDIAS	142
ANEXO A - DOCUMENTOS PERTINENTES AO CREDENCIAMENTO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA DA UEPB	143
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	151

1 INTRODUÇÃO

Meninas e meninos no decorrer de suas infâncias, e histórias de vida, apresentam vivências e experiências diferenciadas. Partindo da perspectiva de reflexão, que o debate gira em torno de gênero e etnia-raça, observamos que desde a infância, as crianças experienciam diferentes formas de opressão, sobretudo, tratando-se de meninas negras, em que estas, reverberam em suas trajetórias os mais diversos tipos de práticas discriminatórias, preconceituosas e inferiorizantes.

No que se refere às meninas negras, para este quadro de agressões e negações de direitos, pode-se acrescentar o racismo e outras práticas preconceituosas, que diretamente estão relacionadas às suas pertencas étnicas, como as afrodescendentes, orientadas por um conjunto de regras sociais e um padrão cultural que continua preso à concepção de que negras e negros são inferiores.

A criança negra é constantemente representada como limitada, moldada e negada em sua identidade de pertença, começando pelo obrigatório processo de embranquecimento estético, refletido nos cabelos constantemente “presos” (amarrados), e aos graves e prematuros processos químicos de alisamento. Mediante este tipo de práticas, ressaltamos que as/os meninas/os negras/os precisam ser educadas/os para a autoaceitação, a valorização de sua estética, o reconhecimento e a valorização de suas identidades de pertença.

Ciente de tal aspecto, enfatizamos que a escola, no exercício de sua função social, constitui-se no espaço ideal para oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico do ser humano, sobretudo, em relação à questão étnico-racial. Colocar em discussão a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos se faz necessário, visto que, ao oferecer os mesmos caminhos para que o(a) educando(a) adquira um conhecimento ajustado a sua realidade, e do lugar social que ocupam, é fundamental estar frente ao preconceito presente na sociedade

Nessa perspectiva, a formação docente se constitui como um dos elementos fundamentais para a construção do processo pedagógico/político que seja marcado pela reflexividade. Ela deve abranger e articular entre suas linhas de questionamentos, como a diversidade de gênero, as questões étnicas, religiosas, culturais, entre outras, a fim de garantir a constituição da identidade das crianças desde a educação infantil.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar, a partir da prática docente, o lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na educação infantil, e como essas podem contribuir para o protagonismo de meninas/os negras/os, a partir da compreensão que a adoção de uma prática pedagógica adequada contribui para a construção das identidades de crianças negras protagonistas. Temos como objetivos específicos: discutir sobre gênero, relações étnico-raciais e infância no contexto da educação infantil; Refletir sobre as brincadeiras estabelecidas entre os meninos e as meninas e se estas promovem ou não a igualdade de gênero, étnico-racial e o protagonismo de meninas/os negras/os; Aplicar, a partir da prática docente brincadeiras, que possam viabilizar a igualdade de gênero, étnico-racial e o protagonismo de meninas/os negras/os; Produzir um caderno de orientações pedagógicas com orientações e brincadeiras que promovam a igualdade de gênero, étnico-racial e o protagonismo de meninas/os negras/os.

Compreendemos o protagonismo enquanto uma modalidade de ação educativa a partir das Orientações da UNESCO para a Educação no século XXI, desse modo, o protagonismo, diz respeito à participação ativa, construtiva e democrática do indivíduo na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla, e contribui para a formação da sua identidade, autonomia e autoconfiança. (COSTA, 2016).

Para o estudo, tomaremos como objeto (recorte), além dos conteúdos/currículo, recursos, metodologias e as práticas, as brincadeiras a fim de verificar como estes artefatos culturais interferem e contribuem para a legitimação e conservação das práticas de desigualdade de gênero e étnico-racial. Ao mesmo tempo, observar se as relações sociais estabelecidas entre as crianças, a partir das suas pertenças, contribuem para a construção de estereótipos que marcarão a imagem e a identidade das/os meninas/os negras/os conduzindo as práticas de preconceito e discriminação racial.

A escola e os educadores são imprescindíveis para o sucesso da proposta de Educação para a Diversidade, em todas as suas faces, tornar-se efetivamente uma proposta de educação orientada para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática. Em outras palavras, é necessário trazer' para sala de aula a realidade do(a) educando(a), dos embates no seu contexto social.

Para estes/as professores/as estabelecerem o "diálogo" entre as teorias estudadas, as determinações contidas nos documentos oficiais que conduzem as

políticas e projetos educacionais com a realidade e os sujeitos que estão na escola, permitirá compreender e pensar estratégias para desconstruir as ideias equivocadas sobre gênero, racismo e preconceito racial.

Como Paulo Freire destaca

Se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p.89).

A escola é lugar por excelência dessa tomada de consciência, pois é um ambiente de reflexão, discussão e aprendizado, formado por indivíduos, vindos de inúmeros e diversos contextos.

Assim, como define Campos

A escola como um espaço generificado, em que símbolos, normas e comportamentos atuam sobre sujeitos das mais variadas formas, a exemplo das aprendizagens objetivas que se dão por meio de atividades prescritivas, bem como através das aprendizagens subjetivas, as quais acontecem por meio de comportamentos, normas, regras (CAMPOS, 2009, p.33).

A partir do conhecimento sistematizado, é dever da escola e educadores conduzir os educandos(as) a perceberem que as diferenças não tornam o outro inferior, mas compreendem que a diferença enriquece a convivência, gerando assim, a interação e o crescimento de todos que compõe o ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, Guacira Lopes Louro discorre

[...] a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela a própria, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 1997, p. 77).

Neste sentido, precisamos repensar o processo educativo de meninas e meninos, discutir, desconstruir e reconstruir o nosso currículo, a fim de criar ambientes com direitos e oportunidades iguais para todos. Perante um contexto de velozes transformações, a escola não pode se isentar do debate de determinados temas que estão intrinsecamente ligados com o seu contexto, como nesse caso, as desigualdades de gênero, a discriminação racial, o racismo e a diversidade cultural.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), aproximadamente 70% das mulheres no mundo já sofreram algum tipo de violência. De acordo com dados do 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), no Brasil a cada 11 minutos

uma mulher é estuprada, o mesmo levantamento aponta que 49.497 mil pessoas foram estupradas no Brasil em 2016 (89% mulheres, sendo 51% delas negras), ou seja, por dia são 135 casos de estupro.

Observamos através disso, que os altos índices de violência contra a mulher e mais ainda contra a mulher negra, são frutos de uma sociedade machista, sexista, racista e patriarcal. Quanto às leis que protegem as mulheres, reconhecemos que foram grandes e importantes conquistas, entretanto, precisamos de políticas preventivas que assegurem de fato e de direito a vida das mulheres.

Uma política educacional pautada na diversidade garante um processo educacional democrático, visando uma construção de uma igualdade de gênero, de caráter social e na parte étnica. Para essa construção, faz-se necessário o reconhecimento da diversidade existente na sociedade, mas no nosso caso, no contexto escolar, cultural, sócio-histórico, físico, e entre outras. Como já foi discutido, estamos imersos em meio a relações de poder, em que a sociedade classifica os indivíduos, a partir de uma diferença que desigual, que hierarquiza, que classifica culturas e padrões dominantes, e outras subalternizadas.

A partir de práticas pedagógicas diferenciadas e voltadas para a diversidade e o respeito, será possível a (re)construção de uma sociedade mais tolerante e voltada para práticas fraternas, e de empatia para com o outro. Como produto educacional da nossa pesquisa, iremos produzir um caderno de orientações pedagógicas com brincadeiras e com roteiros de ações para os professores, a fim de adquirirem mais recursos e materiais que irão auxiliar na sua prática docente, e no debate em torno destas questões.

Para isso, é necessário que o professor/professora enxergue o/a educando/a de forma singular e não homogênea. E, a formação continuada implicará em proporcionar condições para que o/a profissional tenha suporte teórico e metodológico para desenvolver práticas educativas multiculturais, no sentido de, promover reflexões e ações formativas que possibilitem o diálogo com as questões de gênero na escola, sob o prisma de igualdade mediante a diversidade.

Nossa dissertação está dividida em cinco capítulos: o primeiro discorre sobre o percurso metodológico da nossa pesquisa; a segunda dispõe de um debate acerca das concepções de infância e como esta temática está relacionada com as questões de gênero e etnia. A terceira parte apresenta a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, bem como, os resultados da nossa observação

participante; a quarta parte apresenta os resultados obtidos a partir do nosso projeto de intervenção pedagógica e as transformações percebidas no cotidiano escolar. Por fim, a quinta parte apresenta nosso caderno de orientações pedagógicas com as dinâmicas¹, brinquedos e brincadeiras utilizadas em nossa intervenção.

¹ De acordo com Silva 2008, “são caracterizadas por elementos que lhe são definidores: ações de curta duração que, ao fazer uso de uma técnica própria, específica, induz motivação e envolvimento” p. 84

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa sobre o lugar dos brinquedos e brincadeiras, na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial no contexto da Educação infantil. A partir da realidade de uma escola do campo, compreende-se o ambiente escolar como um espaço permeado pelas relações de gênero, e que a partir de uma prática docente pautada no respeito às diferenças poderá contribuir para a formação de indivíduos que prezem pelo respeito, empatia e solidariedade humana.

Deste modo, nosso estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação na modalidade pesquisa-ensino e que de acordo com Franco (2005) Apud Penteado (2010, p. 48) “é um processo comunicacional docente, inquiridor e problematizador da docência, do processo de ensino-aprendizagem [...] com vistas à superação de problemas pedagógicos constatados”. Nesta perspectiva, as vivências no ambiente escolar nos permitiram a construção de uma visão mais ampla acerca das relações de gênero e étnico-racial.

2.1 A pesquisa em educação infantil do campo: perspectiva étnico-racial e de gênero

A pesquisa na Educação Infantil no contexto das escolas do campo aborda as relações étnico-raciais e de gênero. É de fundamental importância que haja uma compreensão e aprofundamento dessas questões que envolvem essas temáticas nesta territorialidade, propiciando aos docentes e/ou aos demais cidadãos uma leitura crítica sobre como essas relações estão postas e imbricadas nesta espacialidade. Além do debate teórico, esperamos contribuir com um suporte metodológico que poderá auxiliar docentes no desenvolvimento de práticas que promovam a igualdade étnico-racial e de gênero.

Partimos do pressuposto que as relações étnico-raciais e de gênero resultam em práticas atuantes, cujos discursos geram desigualdades entre os indivíduos, e essas não são de origem natural e/ou biológica, pelo contrário, foram sendo construídas e naturalizadas ao longo da história. Desse modo, a pesquisa em Educação Infantil parte da realidade de escolas do campo, em suas reflexões das

relações de gênero e étnico-raciais. É fundamental importância, que haja desnaturalização dessas desigualdades, a fim de contribuir com a emancipação dos indivíduos, a partir do lugar de suas experiências de vida.

Para tanto, escolhemos a educação infantil que tem como objetivo o “desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Configura-se como um nível da educação básica e um direito de todas as crianças entre “zero a cinco anos” (BRASIL, 2017), seja ela do espaço urbano ou rural. A escolha pela educação infantil no espaço rural se deu em decorrência da pesquisadora exercer a profissão de docente numa escola do campo, em uma turma multisseriada da educação infantil, que contemplava as crianças do maternal, pré I e pré II.

Além disso, a partir de nossa vivência na escola do campo percebemos como essa modalidade da educação é vista muitas vezes como atrasada, pobre e marginalizada, no que tange o acesso aos recursos estruturais, pedagógicos e metodológicos. Enfatizamos assim, os escassos estudos e pesquisas que trazem as crianças da educação infantil no espaço rural como protagonistas, demonstrando os desafios, perspectivas e vivências nesse espaço tão rico em experiências e diversidades.

Com isso, evidenciamos a importância e originalidade da nossa pesquisa para o Programa de Pós-graduação em formação de professores, para o debate atual sobre educação do campo e educação infantil nesta territorialidade, além de, contribuições para o debate de gênero, infância e relações étnico-raciais, tendo em vista que, abordamos o racismo e as dicotomias de gênero numa perspectiva cultural, territorial e educacional.

Ressaltamos que a pesquisa foi motivada também pelo anseio de dar visibilidade a educação infantil no espaço rural, demonstrando as suas potencialidades e desafios. Com a experiência de docência em uma turma multisseriada, pode-se enfatizar as dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa, devido aos diversos níveis de desenvolvimento das crianças que compunham a turma, desafios esses que, são enfrentados cotidianamente pelas docentes da educação do campo.

Além disso, daremos ênfase às relações, discursos e práticas das crianças que compõem a turma multisseriada de educação infantil da escola Lócus de

pesquisa, compreendendo que essas crianças chegam ao ambiente escolar com uma forma de ser e estar no mundo, distinta das demais, pois devemos considerar seu contexto social, econômico e familiar.

Como afirma Sarmento

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2007, p. 03).

Desse modo, a condição comum às crianças, segundo o autor, é que todas estão sob o controle dos adultos, sendo constantemente condicionadas a partir da forma como seus grupos de convívio social, principalmente no ambiente familiar, concebem a sociedade e as relações que nela estão postas. É, portanto, nas interações com os demais grupos sociais que a criança vai construindo seu modo de ser e estar no mundo.

Nesta perspectiva, a fim de estabelecermos uma comunicação com as crianças, escolhemos os brinquedos e brincadeiras, pois consideramos o brincar como uma linguagem própria das infâncias, a partir delas as crianças podem expressar seus desejos, sentimentos, discursos e ações.

De acordo com Vygotsky

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2003, p. 122).

Portanto, o tempo dedicado para as brincadeiras na Educação Infantil é essencial, e deve ser assegurado pela escola, pois são fundamentais para a formação e o desenvolvimento integral da criança, através delas é possível contribuir com a construção de ações, discursos e práticas emancipatórias, solidárias e respeitadas, além disso, através das brincadeiras é possível conscientizar as crianças sobre suas pertencas étnico-raciais e de gênero. Desse modo, esperamos investigar, a partir da prática docente, o lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na educação infantil, e como essas podem contribuir para o protagonismo de meninas/os negras/os.

Para tanto, o presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa em que, para Minayo

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1992, p. 22)

Quanto aos objetivos, nossa pesquisa configura-se como exploratória, pois de acordo com Severino (2007, p. 123) visa “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” Deste modo, a pesquisa tem como principal finalidade esclarecer e ampliar o conhecimento acerca da problemática investigada, podendo desmitificar concepções errôneas acerca das relações de gênero e étnico-raciais a partir do foco na escola.

Quanto aos procedimentos metodológicos, nossa pesquisa é tipificada como pesquisa-ação, conceituada por Richardson (2003, p. 149) “Tal como o nome implica, a pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa)” nesta perspectiva, a pesquisa-ação foi fundamental por ter em vista o caráter teórico e metodológico do estudo, que contribuíram para investigação e compreensão do nosso objeto de pesquisa, como também, a promoção de ações que resultaram na mudança de práticas e discursos discriminatórios.

Além disso, a pesquisa-ação envolve o pesquisador aos professores num mesmo projeto, e “prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste” (PENTEADO, 2010, p. 21). Para tanto, realizamos nossa pesquisa na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares, localizada no espaço rural do município de São Sebastião de Lagoa de Roça – PB, na qual desempenhamos a função de docente titular na turma multisseriada de educação infantil -, maternal pré I e pré II.

Na pesquisa-ação, utilizamos a modalidade pesquisa-ensino, a ser “realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência” (PENTEADO, 2010, p. 21). Para Penteado (2010), o/a professor/a que adota a pesquisa-ação na modalidade de pesquisa-ensino converte-se a condição de professor/a - pesquisador/a permitindo a/o mesmo/a encontrar respostas que contribuam para a construção de um conhecimento articulado com sua realidade, de

modo que, com os resultados obtidos possam (re)adequar a prática pedagógica viabilizando o aperfeiçoamento profissional. Quanto aos procedimentos para coleta de dados, utilizamos a observação participante.

De acordo com Minayo

Observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2013, p. 70).

Como a observação é uma técnica científica, sendo realizada a partir do uso de roteiro que nos permitiu a busca por respostas aos objetivos criteriosamente formulados, assim procedemos com o planejamento adequado, o registro sistemático dos dados, a verificação da validade de todo o desenrolar do processo e da confiabilidade destes. Apenas com a utilização da observação participante, foi possível identificar se as brincadeiras da turma e as relações postas entre meninos e meninas negros(as) da escola contribuíam para a manutenção ou não de relações orientadas pela percepção desigual entre meninos e meninas.

Após o levantamento dos resultados decorrentes da observação participante, propomos um projeto de intervenção pedagógica que contemplou brincadeiras cooperativas², como instrumentos de (re)construção de identidades, de ações e discursos que resultaram em percepções diferenciadas sobre gênero, respeito, empatia, justiça e solidariedade. As brincadeiras propostas pelo projeto de intervenção pedagógica tiveram como objetivo proporcionar a meninos e meninas os mesmos espaços e jogos, corroborando assim, para a formação de relações e atitudes de respeito, colaboração, igualdade entre os coletivos, de combate ao preconceito racial e ao racismo.

Além disso, utilizamos brincadeiras que eram comuns ao contexto sociocultural das crianças, entre elas, a ciranda, o pula-corda, e outras que foram

² “Orlick (1989) mostram os jogos cooperativos como uma atividade física essencialmente baseada na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão”. Têm como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e exacerbação da competitividade, predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais. “O objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (CORREIA, 2006, p. 40).

adaptadas a nossa realidade como o futebol diferente³, a amarelinha africana e entre outras. Através dessas brincadeiras, procuramos compreender o papel e a contribuição destas para o tema estudado, utilizando-as como um instrumento capaz de proporcionar a meninos e meninas os mesmos direitos, espaços e oportunidades. Para análise dos dados obtidos nas observações, utilizamos a abordagem de análise de conteúdo.

Descrita por Bardin como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Desse modo, a partir dos dados obtidos na observação participante, realizamos a análise com o intuito de obtermos uma visão mais aprofundada dos dados, dando ênfase as questões observadas nas ações, relações e discursos das crianças.

2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Yayá Tavares, localizada no espaço rural do município de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB. A instituição foi fundada no ano de 1966, sendo uma escola de pequeno porte e com um horário de funcionamento nos turnos manhã e tarde, oferecendo educação regular nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais, ou seja, do maternal ao quinto ano.

Sobre a infraestrutura da escola, ela possui: 02 (duas) salas de aula, 02 (dois) banheiros (sendo um para meninos e o outro para as meninas) e 01 (uma) cozinha. O lugar destinado à recreação das crianças é uma pequena varanda na frente da escola, por vezes no momento da recreação elas brincam dentro da própria sala de aula, principalmente em dias chuvosos. Ao lado da escola, existe um espaço amplo com muitas árvores, mas que não pode ser utilizado pelas crianças, uma vez que fica situado na parte externa da escola, além disso, o prédio fica às margens da PB-

³ O jogo é feito num pedaço de TNT de aproximadamente um metro e meio com dois furos redondos, cada qual numa ponta do tecido.

097⁴, onde é bastante movimentada e por vezes acontecem acidentes envolvendo veículos automotivos e pedestres.

Figura 1 - Escola Yayá Tavares



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Por está situada as margens de uma rodovia bastante movimentada, a interação das crianças com o meio ambiente torna-se limitado, restringindo o espaço recreativo em uma pequena varanda na frente da escola. Desse modo, o espaço escolar se torna um ambiente limitado, dificultando assim, as práticas pedagógicas que facilitam a construção de identidades e sentimentos de pertença com o campo.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é necessário a

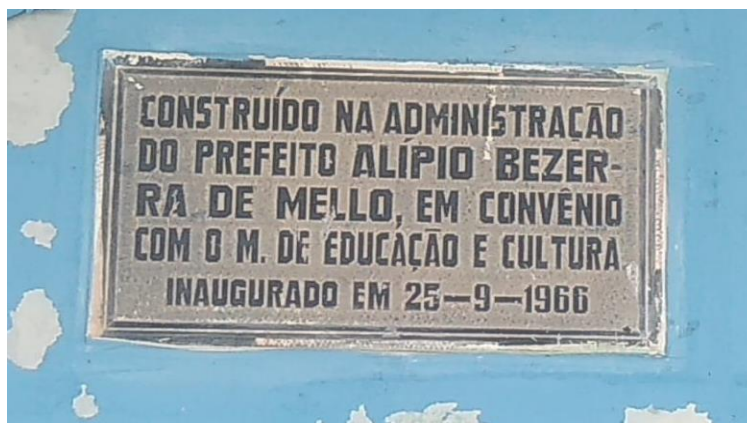
[...] garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor. (BRASIL, 2006, p. 16).

O ambiente na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, ele deve dispor de elementos que facilitem o aprendizado e a formação integral. Nesta diretiva, a Escola Yayá Tavares não dispõe de recursos auditivos e/ou visuais, brinquedos pedagógicos e um ambiente colorido que possibilita a construção da criatividade e imaginação. Por se tratar de um prédio construído nos anos de 1966, ele apresenta deteriorações acarretadas pelo tempo, chuvas e ações de criminosos.

⁴ Rodovia brasileira do estado da Paraíba, que liga as cidades de Alagoa Nova e Lagoa Seca.

A escola foi construída na década de 60, pelo então administrador municipal Alípio Bezerra de Melo, a instituição não apresenta documentos que tratam da sua construção e/ou história, e não dispõe de um projeto político pedagógico, as poucas informações sobre a sua construção foram de registros feitos a partir de conversas informais com pessoas da comunidade.

Figura 2 - Placa de fundação da Escola Yayá Tavares



Fonte: Arquivo Pessoal Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

De acordo com os relatos, a escola foi construída na propriedade de um conhecido dono de engenho da região, um proprietário de muitas terras, que fez a doação para que a prefeitura municipal de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB construísse a escola que iria beneficiar as pessoas que moravam naquela localidade, e que não tinham condições de matricularem seus filhos nas escolas urbanas. A escola foi construída e recebeu o nome da sua mãe, a senhora Yayá Tavares.

Originalmente, as terras do Senhor Pedro Tavares e, por conseguinte, o terreno onde a escola foi construída, pertenciam aos índios Karajás que foram expulsos pela então proprietária Yayá Tavares, de acordo com relatos de moradores da comunidade, a família Tavares permitia que outras famílias morassem em suas terras em trocas de favores. Após a morte do herdeiro das terras, o senhor Pedro Tavares, as famílias moradoras reivindicaram ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o direito de morar e produzir nas terras, sendo então, feita a divisão e concedida as famílias o direito jurídico à terra. Nos dias atuais, a comunidade é denominada Sítio Geraldo e tem expressão organizativa ainda forte

através do sindicato dos trabalhadores rurais, que visa à conquista de direitos dos moradores⁵.

A escola Yayá Tavares, a princípio, oferecia apenas três horas de aula por dia, pois não havia eletricidade no prédio. De acordo com relatos, a iniciativa para a construção da escola partiu do então prefeito da cidade, o senhor Alípio Bezerra de Melo que tinha como principal característica da sua gestão a construção de escolas no espaço rural. A instituição foi inaugurada no dia 25 de setembro de 1966 e garantiu que os filhos dos agricultores tivessem acesso a educação. Nos dias atuais, a escola continua a beneficiar filhos e filhas de agricultores que habitam e trabalham nos arredores da instituição⁶.

A obtenção de dados históricos da escola foi desafiadora, por serem incipientes os materiais e documentos que tratam dessa questão. A fim de sanar essa lacuna, mesmo que minimamente, propusemos a buscar junto a comunidade (principalmente os moradores mais antigos) informações que pudessem subsidiar um possível registro histórico sobre a fundação da instituição. Sendo assim, alguns destes moradores colaboraram com relatos obtidos a partir de conversas informais sobre a construção e implantação da instituição na comunidade, possibilitando que esses/as agricultores/as pudessem contribuir com informações que nos ajudassem a registrar a história da escola campo desta pesquisa.

No ano de 2019 a escola matriculou cinquenta (50) crianças com idades entre três (03) a dez (10) anos, distribuídas desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental em turmas multisseriadas. A educação infantil era a única turma que funcionava no turno da tarde e era formada por vinte e duas (22) crianças sendo, quatro (duas meninas e dois meninos) no maternal; cinco (quatro meninos e duas meninas) no pré I e treze (quatro meninas e nove meninos) no pré II.

No turno da manhã a escola oferecia duas turmas multisseriadas, a turma do primeiro e segundo ano, formadas por treze (13) crianças, sendo cinco meninos e oito meninas. A turma do terceiro, quarto e quinto ano era formada por quinze (15) crianças sendo, seis meninas e nove meninos. As turmas multisseriadas são características das escolas do campo, em decorrência do número insuficiente de salas e de alunos/as para a formação de turmas únicas. Essa peculiaridade das escolas do campo gera algumas dificuldades no processo de ensino aprendizagem,

⁵ Informações obtidas através de conversas informais com moradores da comunidade

⁶ Informações obtidas através de conversas informais com os moradores da comunidade.

entre elas, podemos elencar as diferenças curriculares, os níveis de aprendizagem e a faixa-etária.

Salientamos ainda as condições precárias e escassas de materiais pedagógicos disponibilizados para contribuir no desenvolvimento integral das crianças, principalmente durante a educação infantil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as brincadeiras são um dos eixos estruturantes da educação infantil e o brincar é assegurado enquanto direito de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a BNCC (2017, p. 37) “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. Contudo, destacamos a lacuna, no que tange a disponibilização de jogos, brinquedos e instrumentos que contribuem para este desenvolvimento.

Diante disso, nossa escola não possui brinquedos que favoreçam a formação integral das crianças, mas apenas alguns jogos de montagem e quebra-cabeça que foram adquiridos pelas próprias docentes. Além disso, a escola dispõe de um conjunto de jogos que foram distribuídos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) no ano de 2009, com o objetivo de contribuir no processo de alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I e que são adaptados pelas docentes, a fim de favorecer o ato de brincar das crianças da educação infantil.

Evidenciamos ainda, as turmas multisseriadas e seus principais desafios, tendo em vista, que reúnem numa mesma sala as crianças de diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento, soma-se ainda, a falta de recursos pedagógicos, de infraestrutura adequada e de materiais que facilitem a implantação de projetos de valorização do espaço rural.

Concordamos ainda com Teixeira; Lima

As escolas multisseriadas foram, historicamente, secundarizadas no âmbito da educação pública destinada ao meio rural brasileiro, condicionadas ao uso das sobras dos recursos pedagógicos e infra-estrutura das escolas públicas da cidade. O que é bom e novo fica na escola urbana, o que não tem mais utilidade é enviado para a zona rural. Situação semelhante acontece com os docentes e gestores que, em geral, só aceitam trabalhar no campo quando lhes falta oportunidade na cidade. Em geral, são trabalhadores contratados temporariamente implicando na alta rotatividade e descontinuidade dos projetos. (TEIXEIRA; LIMA, 2012, p. 150).

Ressaltamos ainda, a falta de formação específica para os docentes das escolas do campo, tendo em vista, que muitos desses profissionais não são

moradores das comunidades e desse modo, desconhecem as lutas de conquista e resistência da população campestre, seus modos de vivências, saberes e culturas. Mesmo com um histórico de dificuldades e desafios, as turmas multisseriadas são também uma forma de resistência da população das comunidades rurais, considerando o processo de urbanização vivenciado ao longo da história.

Sobre isso, discorre Teixeira; Lima

Mas, mesmo que inicialmente as classes multisseriadas sejam ainda produto de sobras urbanas e sinônimo de precarização da educação do ponto de vista pedagógico e material, a escola rural que é majoritariamente multisseriada, é também símbolo da resistência dos trabalhadores e trabalhadoras no campo, dado que o projeto de desenvolvimento hegemônico os expulsa para as cidades. (TEIXEIRA; LIMA, 2012, p. 151).

Desse modo, temos muito a avançar e conquistar para que de fato, tenhamos uma educação do campo eficaz, efetiva e comprometida com a formação sociocultural dos seus sujeitos. Desta feita, faz-se necessário uma educação do campo que proporcione o desenvolvimento integral e o reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos, produto e produtor de culturas.

Com relação ao quadro de pessoal da escola, composto por sete (06) servidores, sendo dois (02) auxiliares de serviços gerais, três (03) docentes e uma (01) gestora que também trabalhava como professora da turma multisseriada do terceiro, quarto e quinto ano. Destes, três apresentavam vínculo profissional efetivo (dois auxiliares de serviços gerais e uma docente) e as demais possuíam vínculo de contrato temporário.

As docentes apresentavam formação superior, sendo duas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e as demais obtiveram sua formação pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Dessas, duas eram especialistas em psicopedagogia e uma em desenvolvimento humano e educação escolar. Consideramos a formação docente como indispensável na promoção de uma educação de qualidade e que tenha como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, entretanto, observamos que mesmo estando em formação contínua as docentes não apresentaram interesse pela temática de gênero e negritude, sendo as relações étnico-raciais consideradas apenas no dia da consciência negra, e de forma estereotipada.

Destacamos desse modo, a importância e pertinência de nossa pesquisa nesse contexto de educação infantil e do campo, uma vez que ela nos proporcionou

a interação entre crianças, de faixas etárias distintas e que estando inseridas na educação infantil nos permitiu observar o seu desenvolvimento de forma integral, sendo esse um dos principais objetivos da educação infantil.

Além disso, nos permitiu apresentar as demais docentes a importância do nosso objeto de pesquisa para promoção de uma educação mais justa e que envolva a todos/as. A pesquisa contribuiu ainda, para construção de uma proposta de educação que contemplasse a temática de gênero e negritude, tendo em vista que o município não contava com material teórico e/ou prático sobre essas questões. Desta feita, a turma e o contexto do espaço do campo foram fundamentais para o sucesso da proposta.

Mandela compreendendo que

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta. (MANDELA, 1994, p. 115).

Desse modo, acreditamos que se todas as crianças desde a mais tenra idade tivessem acesso a uma educação que contemplasse a diversidade, o respeito, a empatia e a solidariedade, estaríamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, onde todas as formas de ser e estar no mundo sejam respeitadas e visibilizadas.

Comungamos das ideias da autora e ativista Bell Hooks (2017) quando afirma que uma pedagogia pautada no respeito às singularidades dos indivíduos, possibilitando a estes/as o espaço de fala dentro da sala de aula, poderá formar consciência crítica e a libertação destes/as de diversas formas de opressão. Desse modo, consideramos todas as crianças que colaboraram para a realização de nossa pesquisa como sujeitos ativos neste processo, tendo em vista que, a partir das interações e envolvimento nas brincadeiras e ações pedagógicas foi possível a (re)construção de práticas, discursos e relações satisfatórias.

2.3 Colaboradores da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma multisseriada de educação infantil que contemplava os anos do maternal, pré I e pré II. A turma era formada por vinte e dois alunos/as, sendo sete meninas e quinze meninos, com idades entre três

a cinco anos. Pretendíamos compreender como as relações de gênero e étnico-raciais se estabeleciam desde a educação, tendo como recorte as brincadeiras e os brinquedos, além disso, buscávamos novas metodologias que pudessem promover uma educação para o respeito, equidade e emancipação.

A escolha por trabalhar com esse nível da educação básica se deu pelo fato de a professora titular da turma no cotidiano escolar observar situações de discriminação, racismos e desigualdades. Tendo assumido a turma no início do ano de 2019 através de um contrato temporário. É importante destacar, ainda, que a turma dispunha de uma professora auxiliar, que durante o ano de 2018 ocupou o cargo de professora titular da turma, mas que por motivos de saúde não pôde assumi-la em 2019.

O contexto socioeconômico da turma era predominantemente advindo da agricultura familiar, a comunidade demonstrava respeito e cuidado pela terra, pois dela recebiam os alimentos necessários para sua sobrevivência, além disso, os/as seus/as responsáveis se denominavam agricultores/as, dado este, obtido a partir da análise das fichas de matrículas.

Desse modo, 90% dos pais e mães se identificavam como agricultores/as, vale destacar que alguns/as trabalhavam para seu autossustento, outros/as, porém produziam para comercializar na feira, e por fim os demais eram trabalhadores/as de uma grande empresa de agricultura que produzia em grande escala para comercialização local e regional.

Vale salientar que, todas as crianças são advindas de famílias que habitam na comunidade onde a escola está situada, ou seja, compõem a população camponesa desta territorialidade. Desse modo, é fundamental compreendermos que o processo de formação destas crianças, já que estão orientadas pelas condições sociais e culturais das populações do campo.

Contudo, não pretendemos reforçar estereótipos e estigmas que marcam estas populações, como o atraso, a pobreza e a ingenuidade. Nos referimos as pertencas culturais e sociais para situarmos os leitores sobre o contexto dos colaboradores da pesquisa. Demonstrando que, essas crianças apresentam peculiaridades oriundas do seu espaço de relações sociais, entre elas, a relação com a terra, natureza e as brincadeiras (ciranda, subir em árvores, e amarelinha).

Outro aspecto observado na análise das fichas de matrícula foi como esses/as alunos/as foram identificados/as quanto à cor da sua pele. Apenas duas cores foram verificadas nas fichas de matrículas, as cores: branca e parda.

Nesta perspectiva, apenas três (03) crianças foram identificadas como sendo brancas e dezenove apresentavam a cor parda em suas fichas de matrícula, ressaltamos ainda que, a pessoa responsável por identificar e apontar nas fichas a pertença étnico-racial das crianças era a gestora, desse modo, essa compreensão não era manifestada pelas famílias das crianças. A cor preta estava presente em nossa sala, nas peles, nas características e fenótipos, contudo, foi ocultada nas fichas de matrículas por motivos que iremos aprofundar nos debates teóricos, sobre as relações étnico-raciais e como estas foram sendo construídas ao longo da história.

Sobre a rotina da sala de aula, as crianças chegavam à escola por volta das 12h45min e eram acolhidas pela auxiliar de serviços gerais. As 13h00min, a professora auxiliar dividia a turma em duas filas (a dos meninos e das meninas) e os levava ao banheiro, em seguida a professora que chamaremos de Adália⁷, organizava a turma num círculo e pedia para as crianças repetirem orações cristão-católicas, e músicas que também estão relacionadas a valores cristãos.

Em seguida, era realizada uma leitura deleite, conversas informativas e atividades. O recreio acontecia das 15h00min às 15h30min, os meninos brincavam na varanda da escola e as meninas ocupavam a sala de aula ou uma pequena área que ficava situada em frente a nossa sala. No segundo horário, era realizada mais uma atividade e os encaminhamentos das tarefas que seriam realizadas em casa.

A sala de aula em que atuamos apresentava um amplo espaço, com poucos cartazes e paredes deterioradas pelas ações da chuva e do tempo. Alguns cartazes remetiam a quantidade de crianças da turma, demonstrando o número de meninas e o de meninos e um cartaz com as regras da turma. É importante ressaltar, que as cores dos cartazes com o número de alunos/as remetiam a dicotomia entre os coletivos, utilizando-se da cor azul para identificar os meninos e a cor rosa para identificar as meninas. Abaixo, podemos verificar alguns cartazes nas paredes da sala de aula.

⁷ Adália significa aquela que está sempre atenta a tudo para aprender cada vez mais.

Figura 3 - Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Essas observações nos permitiram compreender que lugar o debate de gênero e étnico-racial ocupavam na escola, e especialmente na sala de aula, desta feita, através dos cartazes (rosa e azul) percebemos uma concepção de educação sexista e dicotômica. Ademais, os cartazes não traziam representação de crianças negras, resultando não só na dificuldade de reconhecimento da pertença étnica, mas legitimando uma hegemonia branca.

2.4 Instrumentos da Pesquisa

Partimos do pressuposto que, as pesquisas que envolvem as infâncias são inovadoras e emergentes, pois apresentam novas possibilidades aos estudos que versam sobre a Educação Infantil, no sentido de compreender como as infâncias se constituem a partir da escola.

De acordo com Sarmiento; Pinto

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 78).

Ressaltamos, que a observação participante possibilita ao pesquisador o acesso ao “mundo infantil”, ou seja, “ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades

desse grupo geracional” (FILHO e BARBOSA, 2010, p. 24). Desse modo, a observação participante nos faz compreender cada criança como singular, abandonando o caráter homogeneizante que marcou a pesquisa, envolvendo infâncias por muito tempo.

Para direcionar a observação participante, elaboramos um roteiro que conduziu nosso olhar para as diversas realidades que estavam imbricadas no ambiente escolar. De acordo com Cavalleiro (2010, p. 275) “é fundamental (...) a elaboração de um roteiro norteador. Para sua construção podemos nos apoiar em algumas (duas ou três) sessões de observação prévia”. Sendo assim, elencamos as brincadeiras e brinquedos, as relações sociais e a interação em sala de aula para a elaboração do nosso roteiro de observação.

Além disso, utilizamos a câmera do aparelho de celular para captar cenas e momentos importantes no decorrer da pesquisa, que nos permitiu perceber concretamente as marcas de ambivalência entre os gêneros e as segregações étnico-raciais entre os sujeitos da pesquisa. Concordamos com Monteiro (2006, p. 12), quando afirma que a “fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos.”.

Desta feita, o uso das fotografias facilitou nossa compreensão sobre os elementos observáveis, nos permitiu uma análise mais aprofundada sobre os lugares ocupados pelos meninos/meninas negros/as ou não, os tipos de brincadeiras e brinquedos e as relações entre si.

Em todo o período de observação e aplicabilidade do projeto de intervenção pedagógica pudemos fazer registros e anotações em nosso diário de campo, as quais foram fundamentais para a análise e discussão que serão apresentadas nos capítulos seguintes. Desse modo, o diário de campo “tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]” (ARAÚJO et al., 2013, p. 54). Em nosso diário foi utilizado a sistematização dos dados obtidos durante a observação, que nos ajudou a perceber práticas de racismo, segregação e desigualdades.

Ademais, esse instrumento facilitou o processo de reflexão sobre o objeto de pesquisa, permitindo compreender como os profissionais da escola e a política educacional para a diversidade não tratam essas questões de forma efetiva e

comprometida. Além disso, nos possibilitou destacar outras características relacionadas às questões de gênero e étnico-racial.

Após a observação participante das relações e brincadeiras postas no ambiente escolar e/ou no momento de recreação, desenvolvemos e aplicamos um projeto de intervenção pedagógica, com brincadeiras infantis cooperativas, com o intuito de integrar meninos e meninas, resultando numa tomada de consciência de que todos são iguais em direitos mesmo com suas diferenças de gênero, seguindo esse contexto, observamos ainda, como se situam as/os meninas/os negras/os.

Entre as brincadeiras escolhidas e elaboradas, consideramos a realidade sociocultural das crianças, desse modo utilizamos a amarelinha, ciranda, pula corda, boneca, futebol e bambolê. Outras brincadeiras foram elaboradas e adaptadas, a fim de, aprofundarmos a formação das crianças sobre gênero, relações étnico-raciais, respeito e solidariedade, entre elas, a mamba, terra-mar, dinâmica do abraço, amarelinha africana e futebol diferente.

Além das brincadeiras, utilizamos intervenções pedagógicas que agregavam elementos de representatividade nos cartazes e brinquedos, práticas relacionadas à concepção de “lápiz cor de pele” e a implantação da dupla solidária. Por fim, utilizamos de legislações que nos subsidiaram durante a pesquisa, entre elas, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a (Lei 8.069/90), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI, 2010).

2.5 Caminhos da pesquisa

A nossa pesquisa objetivava investigar, a partir da prática docente, o lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na educação infantil, e como essas podem contribuir para o protagonismo de meninas/os negras/os, nesta perspectiva, foi importante a adoção de um olhar atento e sensível as ações, posturas e discursos que foram construídos e naturalizados ao longo da história e que coloca meninos/homens e meninas/mulheres negros/as ou não numa situação de desigualdades e injustiças sociais.

Desta feita, compreendemos que a educação é produto e produtora de um padrão hegemônico, de ser e estar no mundo, detentora de um currículo branco,

heteronormativo, machista, cristão e patriarcal. Contudo, tal padrão vem sendo questionado e posto “em prova”, afinal, num país como o Brasil com dimensões territoriais continentais, com uma vasta diversidade de línguas, etnias, crenças e culturas, reverbera-se uma pergunta: existe uma única forma de ser ou viver?

Diante desse contexto, as formas de ser e viver contempladas no currículo escolar foram se constituindo como posições privilegiadas e tidas como “normal” na sociedade, que coloca os que não se enquadram nessa norma numa posição de desigualdade.

De acordo com Rossato; Gesser

O que se questiona nesse contexto é que essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do “outro”. (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 11).

Nesta perspectiva, faz-se necessário a promoção de uma educação que contemple todas as formas de ser e estar no mundo, ou seja, um currículo mais diverso e justo. Para tanto, é necessário que, desde a educação infantil novas práticas e metodologias sejam pensadas e efetivadas, tornando o ambiente escolar um lugar de formação de consciência crítica e de construção de valores éticos e sociais.

Para tanto, organizamos nossa pesquisa em quatro etapas, a primeira diz respeito ao diálogo com o secretário de educação do município e com a gestora da escola escolhida, ambos se mostraram dispostos a colaborar para o bom andamento da pesquisa, além disso, dedicamos tempo aos estudos e leituras realizadas para aprofundamento nas temáticas de infância, gênero e relações étnico-raciais, entre os principais autores estão: Candau (2008), Figueiredo (2011), Louro (1997; 2014), Ariès (1984), Lins (2016), Auad (2012), Benevides (2009) e outros(as), tais autores/as nos deram suporte teórico e metodológico para aperfeiçoamento do nosso projeto de pesquisa, para encaminhamento, apreciação e parecer do comitê de ética e pesquisa, através da plataforma Brasil.

Recebemos o parecer com a aprovação do comitê de ética e pesquisa no dia dez (10) de julho de 2019, desse modo, demos prosseguimento à segunda etapa da nossa pesquisa. Realizamos no dia dezenove (19) de julho de 2019 uma reunião com os pais, mães e/ou responsáveis das crianças matriculadas na turma multisseriada da educação infantil para que pudéssemos apresentar nossa pesquisa

e os documentos (Termo de consentimento livre e esclarecido e uso de imagem) para serem assinados. Todos/as os/as responsáveis concordaram e se mostraram interessados e satisfeitos com a realização da pesquisa na Escola Yayá Tavares, tendo em vista que a instituição nunca havia sido utilizada como contexto de pesquisa.

Organizamos nosso roteiro de observação, que objetivava direcionar o nosso olhar para as questões de gênero e étnico-racial, para tanto, consideramos as relações postas e a organização da sala de aula, os agrupamentos dos coletivos e neste contexto como se situavam as crianças negras, além disso, observamos a forma como as crianças se organizavam em filas, em grupos de atividades e/ou de jogos. Por conseguinte, observamos o momento de recreação das crianças, as brincadeiras “dos meninos e das meninas”, as brincadeiras favoritas dos coletivos, os espaços utilizados por cada grupo e os brinquedos utilizados.

A terceira etapa, diz respeito à observação participante, realizada no cotidiano escolar, a fim de investigarmos como estavam postas as relações étnico-raciais e de gênero a partir das brincadeiras, na organização da sala e das interações entre as crianças, além disso, esperávamos compreender se estas corroboravam para legitimação de preconceitos, racismo e desigualdades. Tal observação aconteceu entre os meses de agosto a setembro de 2019, e nos garantiu o conhecimento sobre como as crianças se organizavam, brincavam e se relacionavam com os demais colegas. Abaixo, poderemos observar situações na sala de aula e no momento de recreação que atestam a segregação entre meninos e meninas, negros/as ou não.

Figura 4 - Espaço maior ocupado pelos meninos



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Na Figura 3 demonstra como os espaços maiores eram ocupados pelos meninos, e os mais restritos eram ocupados pelas meninas. O menino que chamaremos de Milton⁸, percebeu-se que as relações desiguais com ele aconteciam durante o período de recreação, no que tange o acesso aos espaços utilizados por esses coletivos. Além disso, a presença de Milton junto às meninas resultava em atitudes preconceituosas por parte dos demais meninos.

Figura 5 – Meninos e meninas ocupando as filas distintas, e menino negro em uma posição distante



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Na Figura 4, verificamos a forma como as crianças se organizavam em sala de aula, além disso, observamos a concretude das ambivalências de gênero em que todas as meninas estavam sentadas na primeira fileira, e os meninos sentados na fileira de trás, além disso, podemos observar a posição que a criança negra ocupa junto aos meninos, um lugar distanciado dos demais colegas, vale salientar que, esse fato foi observado cotidianamente, dado este que destacamos em nossa narrativa.

A partir da observação, iniciamos nosso processo de seleção de brincadeiras, que seriam utilizadas em nossa intervenção pedagógica. Consideramos as brincadeiras que as crianças mais gostavam e brincavam diariamente, entre elas, a ciranda, futebol e bonecas, contudo, as cantigas utilizadas na ciranda eram estereotipadas com presença de frases racistas (escravos de Jó) e de violência

⁸ O codinome faz referência a Milton Santos, grande geógrafo negro que se destacou por seus trabalhos e estudos.

feminina (Samba lêlê e o Cravo e a Rosa), no intento de ressignificar essas letras, escrevemos paródias das canções para que durante a ciranda as crianças pudessem cantar sem que houvesse uma reprodução inconsciente de frases racistas e machistas.

Realizamos quinze ações pedagógicas a fim de (re)construir as relações, discursos e práticas no ambiente escolar, para tanto, iniciamos nossa intervenção propondo o debate sobre a identidade étnico-racial, através da dinâmica do espelho, com o objetivo de que as crianças negras e não negras pudessem compreender a sua pertença étnica, tendo em vista que, quando perguntadas sobre a cor da pele demonstravam reações de dúvida.

Nosso objetivo era que as crianças fossem conscientizadas sobre a sua pertença étnica e de gênero, a fim de que, pudessem garantir o espaço em sala de aula a partir do seu lugar de fala⁹. Em seguida, propomos algumas brincadeiras de origem Africana, a fim de intensificar o debate sobre a contribuição do povo negro na construção da sociedade brasileira, mostrando que apesar das barbaridades da escravidão, o povo negro resistiu e continua resistindo até os dias atuais, sendo assim, propomos a amarelinha africana, a Mamba e a terra-mar, pois eram de fácil execução e compreensão, tendo em vista a faixa etária da turma.

Além destas, propomos brincadeiras que na compreensão das crianças eram destinadas a um único coletivo, sendo elas apenas de meninos ou de meninas, entre elas, as bonecas, o futebol, a corda e o bambolê. Tínhamos como objetivo a desconstrução de pensamentos e ações dicotômicas, ou seja, práticas que colocavam meninos e meninas em constante separação. Portanto, as brincadeiras eram direcionadas a todas as crianças, algumas foram modificadas para que pudessem ser acessíveis a todos/as os alunos/as do maternal, pré I e pré II.

Por conseguinte, pensamos em ações pedagógicas que pudessem resultar em práticas solidárias e empáticas entre as crianças da turma, para tanto, propomos a dupla solidária, que potencializou o processo de ensino e aprendizagem e a dinâmica do abraço que resultou na aproximação da turma demonstrada através de atitudes de amizade e alteridade. Essas ações foram imprescindíveis para que as crianças se relacionassem de forma harmoniosa e coletiva.

⁹ Vê Lugar de Fala da autora Djamila Ribeiro (2019).

Destacamos ainda, a contribuição da literatura infantil para que pudéssemos introduzir as brincadeiras partindo de uma determinada realidade, nesse caso, as realidades da literatura, que foram escolhidas a partir de sua semelhança com o contexto da turma. Desse modo, utilizamos obras como “O cabelo de Lelê”, “Menina bonita do laço de fita”, “O cabelo de Cora”, “Lápis cor de pele”, “Meu crespo é de rainha”, “Tudo bem ser diferente”, “A brincadeira é nossa”, “Pretinha de neve e os sete gigantes”, “Que cor é a minha cor?”, “Dandara seus cachos e caracóis” e “A princesa que salvava príncipes”.

A quarta etapa de nossa pesquisa compreende a aplicabilidade de nosso projeto de intervenção pedagógica e a observação de como a partir das brincadeiras e metodologias propostas, obtivemos como resposta a mudança de atitudes, relações e discursos. Vamos observar abaixo, na Figura 6 do nosso processo de aplicação das brincadeiras cooperativas com as crianças da turma.

Figura 6 - Crianças brincam de Mamba.



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Na Figura 6 acima, as crianças brincam de mamba¹⁰ e interagem ocupando os mesmos espaços de forma harmoniosa. Desse modo, a quarta etapa da nossa pesquisa também diz respeito à elaboração do nosso caderno de orientações pedagógicas, que contém todas as brincadeiras e metodologias utilizadas durante a aplicação do nosso projeto de intervenção.

¹⁰ Brincadeira Tradicional da África do Sul.

3 A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, abordaremos o processo de construção de significados que resultaram no que hoje, compreendemos como infância. Nesta perspectiva, elucidaremos sua relação com o debate étnico-racial e de gênero, enfatizando o imbricamento entre estes marcadores, como se constituem e se (re)produzem socialmente, particularmente no ambiente escolar.

3.1 Nas tramas educacionais: gênero e infância nas abordagens étnico-raciais

Consideramos importante destacar que, para compreendermos como se constroem e reproduzem as desigualdades de gênero e raciais em cada momento histórico, é necessário também perceber como a produção e reprodução desses valores reverberam nas mais diversas fases da vida. É neste sentido que, propomos trazer o debate da construção dos significados de infância, por entendermos que também neste momento peculiar de desenvolvimento dos sujeitos há manifestações concretas de como a sociedade compreende essas relações e as introduzem a vivência das crianças naturalizando esses valores.

Desse modo, pensar a infância relacionando-a com o debate étnico-racial e de gênero é fundamental para o reconhecimento de que o contexto social em que a criança está inserida traz refrações sobre sua compreensão de mundo, do outro e de si mesma. Sendo também, este momento promotor de percepções que as acompanharão em seu processo de sociabilidade, seja no sentido de construção de relações pautadas na alteridade e respeito, seja em relações pautadas pela intolerância e práticas discriminatórias.

Neste sentido, defendemos que primeiro é preciso contextualizar os significados em torno da concepção de infância uma vez que este conceito foi se modificando ao longo da história. Por conseguinte, pensar a criança como um ser construtor de culturas, com uma compreensão de mundo muito singularizada e capaz de demonstrar essa visão através de uma linguagem nem sempre verbalizada, mas bastante concreta em suas ações e relações estabelecidas.

As crianças são parte da nossa história, ou seja, sempre estiveram presentes nas sociedades, contudo, nem sempre foram compreendidas como sujeitos ativos dessa história. Muitas vezes, foram tratadas como tábulas rasas, adultos em

miniatura ou apenas como um “vir a ser”¹¹. Precisamos romper com essa visão que ainda permeia nossa sociedade atual, pois, é fundamental perceber a criança não mais como um “vir a ser”, mas como um ator social que possui potencialidades que não devem ser sufocadas e sim valorizadas e promovidas. Antes de avançarmos nesse debate, consideramos importante distinguir o conceito de criança e infância.

Neste aspecto, concordamos com Sarmento; Pinto quando dizem

[...] Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.13).

Corroboramos com a compreensão de que a concepção de infância¹² está em constante transformação, assim como seu papel social, pois cada sociedade em diferentes tempos históricos concebeu a infância a partir de um determinado contexto social e conjunto de valores. Ao reconhecer, entretanto, que as crianças sempre estiveram presentes na história da humanidade, “o tratamento e a relação dessas com a sociedade e seus membros é que projeta o conceito de infância em diferentes períodos.” (BERNARTT, 2009, p. 4229).

Na visão de Araújo Apud Bernartt (2009), é no período do Renascimento quando o ser humano supera a concepção teocêntrica, de Deus como centro do universo, e se apresenta como o produtor do seu destino que a infância terá um olhar mais atento.

Como podemos observar para Araújo (2007), Apud Bernartt

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. (BERNARTT, 2009, p. 4229).

Nesta direção, Kramer discorre

[...] a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das

¹¹ [...] é um olhar que por mais que se direciona a pensar nas crianças como sujeitos ativos e produtores de culturas ainda se almejam o preparo destas para o futuro desconsiderando-se o presente. (TEIXEIRA, 2009, p. 2).

¹² [...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2006, p.14).

classes médias que se formavam no interior da burguesia. (KRAMER, 2003, p. 87).

Assim sendo, reiteramos a concepção de infância como historicamente construída e que se transforma de acordo com o período histórico e o contexto cultural de cada sociedade. Ora, os aspectos étnicos, de classe social, localização, crença, entre outras perspectivas se constituem enquanto marcadores que exprimem inflexões sobre as percepções e experiências vivenciadas pelas crianças inseridas nesses grupos sociais.

Como afirma Sarmento; Pinto

“ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.16).

Parece-nos evidente a articulação entre a construção social da concepção de infância e o atrelamento dos seus significados, a definição do que constituiria o “ser criança”, essa relação, por sua vez, permite a (re)produção de valores, padrões e normatizações do que se configura enquanto modelo hegemônico construído pelos adultos e introjetados no universo da criança, naturalizando e dando ares de normalidade àquilo que se constitui enquanto uma construção social.

É importante destacar que se a definição moderna do que consiste a infância, enquanto uma categoria social (SARMENTO; PINTO, 1997), é fruto do processo de mudanças na forma de conceber, atentar e “enxergar” essa fase da vida como importante socialmente, e que, portanto, deveria ser considerada, reconhecidas suas demandas específicas e percebida enquanto um fenômeno social com interfaces em problemáticas que não podiam mais ser negligenciadas ou deixadas de lado. Ariès (2018) discorre sobre a condição de invisibilidade em torno da infância até por volta do século XII, neste sentido, aponta que

[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 2018, p. 17).

Diz ainda que

[...] significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 2018, p. 17).

Neste sentido, verificamos como a ideia de infância era algo impensável, a ponto de ser excluída até mesmo das transposições estéticas, sendo compreendida enquanto um período a ser ultrapassado. Todavia, compreendendo a inexistência do sentimento de infância neste período, ressaltamos que “não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (Ariès, 1984, p. 99). O que o autor aponta é que o sentimento de infância não é sinônimo de “afeição”, mas

[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariès, 2018, p. 99)

Até o fim do século XIII “não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 2018, p. 18), isto influenciou nos comportamentos a elas atribuídos, tratando-as como “homúnculos”, ou seja, como um “ser humano miniatural em processo de crescimento” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.17) características identificáveis inclusive na utilização de roupas de adultos.

Brandão discorre nesta mesma perspectiva, mostrando que

[...] as crianças são retratadas com as características físicas e vestimentas de adultos, apenas reproduzidos numa escala menor. Consideradas como tais, as crianças acompanhavam os adultos em todas as suas atividades, até mesmo nas orgias. As brincadeiras relacionadas ao sexo eram prática comum da época. (BRANDÃO, 2007, p. 52).

Ainda no século XIII, Ariès (2018) aponta o surgimento de alguns tipos de crianças “um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS, 2018, p.18). Os chamados anjos, apresentados como “crianças mais ou menos grandes”, educadas para ajudar em ritos religiosos; o modelo de criança relacionado a figura do Menino Jesus ou da Virgem Maria menina, ou seja, uma percepção de infância ligada a maternidade da Virgem; e a criança nua, pautada numa relação com a alma e a morte¹³.

Estas percepções, segundo Ariès (2018) perduraram até meados do século XV, quando surgem, representações de crianças em cenas cotidianas como participantes e não como protagonistas. Outra representação de criança, surge no final do século XVI, “o putto, a criancinha nua” (ARIÈS, 2018, p. 25). Estes marcos

¹³ Vê Ariès (1984, p. 19)

históricos demonstram a transformação pela qual passara as crianças no que tange as representações artísticas e culturais, que acompanharam as mudanças referentes à percepção de infância.

Assim, discorre Ariès

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2018, p. 28).

Desse modo, o autor apresenta dois sentimentos de infância perceptíveis entre o final do século XVI e durante o século XVII. O primeiro deles, surge no ambiente familiar e estava relacionado à concepção de “ingenuidade” das crianças que se tornaram “fonte de distração e relaxamento para os adultos” (ARIÈS, 2018, p. 100), ao qual o autor denomina de “paparicação”¹⁴, sentimento este, duramente criticado por “homens da lei e moralistas” (ARIÈS, 2018, p. 105) da época. O segundo sentimento, em contrapartida

[...] proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 2018, p. 105).

Nesta direção este segundo sentimento de infância estava diretamente relacionado à moralização e a disciplina, tendo em vista, que o sentimento de “paparicação” permitia que as crianças “fossem mimadas e se tornassem mal-educadas” (ARIÈS, 2018, p. 103), tal compreensão, influenciou a educação até o século XX. É neste contexto que

[...] a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno grupo de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 2018, p. 107).

Parece-nos evidente que havia uma compreensão de educação pautada na inculcação de comportamentos e costumes, que tinham como principal objetivo a

¹⁴ “Sentimento que pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas” (ARIÈS, 2018, p. 100).

preparação da criança para a vida adulta, além disso, a “educação possuía um caráter totalmente doutrinário, autoritário e moralista, muito distante da natureza infantil marcada pelo lúdico, pela espontaneidade e curiosidade natural da criança” (SANTANA, 2014, p. 233).

Nesta diretiva, Custódio afirma que

Civilizar [...] essa é a tônica que, desde a Idade Moderna, perpassa a sensibilidade social sobre a escolarização. Pela sala de aula estrutura-se o mundo como se deseja, quando adulto, ordená-lo. A escola deverá postular o ideal de mundo civilizado a suas crianças. Aliás, a mesma escola transformou a criança em aluno. Esse é o sinal mais distintivo da infância moderna: a condição de aluno (CUSTÓDIO, 2016, p. 36).

Ora, a escola moderna assumiu o papel de “moldar” as crianças sob uma concepção de mundo ou um projeto de sociedade que se desejava estabelecer, de acordo com Durkheim (2011, p.52) “cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; [e] este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos.” Desse modo, a escola torna-se uma (re)produtora de valores e comportamentos esperados e considerados aceitos pela sociedade.

Como afirma Boto

A cultura da instrução, que se institui para a infância pela escola, virá ancorada a um intento de representação do mundo, que buscará construir imagens acerca da realidade, consideradas apropriadas para as crianças. A escola pretende, com isso, direcionar o olhar e construir visões de mundo compatíveis com o mundo que a abriga [...] A escola alicerça-se na vida social como um passaporte para o mundo dos adultos (BOTO, 2010, p. 36).

Desse modo, a “função” da escola surgiu com a necessidade de que as crianças pudessem apropriar comportamentos, saberes e discursos que fossem compatíveis com a sociedade em que ela estava inserida, sempre com uma visão para o futuro, ou seja, ao que aquela criança poderia se tornar, desconsiderando seu saber atual.

Tal compreensão, ainda hoje, direciona práticas e concepções pedagógicas, tendo em vista que, a escola ainda é considerada como um espaço propício para formar crianças a partir de um padrão cultural predominante, ou seja, um currículo totalmente voltado para a população branca, cristã, heteronormativa e patriarcal.

Com isso, a escola desconsidera a diversidade das crianças que formam esse espaço, silencia frente às problemáticas que estão presentes em seu cotidiano, como por exemplo, o racismo, o machismo, a homofobia e tantas outras

formas de discriminação.

Ora, estas questões são vistas com estranhamento por fugir da configuração “ideal” de indivíduo que se almeja, e/ou, por suposição, compreender que tais debates não são próprios da infância, pois além de a considerarem como algo homogêneo e comum a todas as crianças, também imaginam que na infância não estão presentes estas práticas, entretanto, afirmamos que as diversas formas de violências fazem parte do cotidiano das crianças, seja ela o alvo ou a que pratica essas ações.

Nesta diretiva, é na escola que as diversas vivências de infância se encontram e se confrontam, a partir das diferenças étnicas, de gênero, culturais e econômicas, desta feita, é fundamental que a escola além de um espaço plural, seja um ambiente que considerando os saberes e valores trazidos pelas crianças, (re) construa práticas de respeito e empatia.

Assim, como é defendido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (BRASIL, 1990, p. 18, grifos nossos).

Compreendemos, com isso, que o direito de ser respeitado/a não deve se restringir ao âmbito jurídico-normativo, mas se concretizar no cotidiano das relações sociais e no âmbito escolar, ou seja, não se trata apenas de garantir legalmente uma série de direitos, mas de promover uma nova forma de compreender a criança em sua diversidade, fomentando e construindo instituições que permitam compreender esta diversidade enquanto realidade social e humana.

Para tanto, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) promulgado em 1990, além de promover e viabilizar direitos e conquistas voltadas para a infância e a adolescência, tornou-se um marco legal importante pelo que

[...] significou de inovações na participação popular na política de atendimento à infância, na criação de conselhos, nas garantias processuais no sistema administrativo da justiça juvenil, na proteção especial referente aos direitos coletivos, dentre outros. Enquanto sujeitos historicamente marcados por uma sociedade desigual e autoritária, a cada momento os ciclos de violências se renovam, da violência estrutural à

violência física e simbólica. (ZENAIDE, et al, 2013, p. 21).

O ECA, além de ampliar o debate acerca das políticas públicas e dos direitos das crianças e dos/as adolescentes, abriu um leque de possibilidades para a construção de percepções em torno da infância, afirmando o que anteriormente a Constituição Federal havia instituído

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, 1988, p. 116).

Ressaltamos que, estas legislações são imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa, contudo, sua concretização está para além de apenas uma regularização normativa, deve ser constantemente resguardada pela família, pela sociedade e o Estado, além das instituições que trabalham diretamente com este público, como por exemplo, a escola.

Com isso, o espaço escolar deve considerar as especificidades do público infantil, suas pertencas étnicas, de gênero e sua condição econômica e social, promovendo a valorização da diversidade, além disso, é fundamental “que se reconheça às crianças o status de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito a participação social e a partilha da decisão nos seus mundos de vida” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

Ora, é importante compreendermos que durante a infância, as crianças possuem visões de mundo específicas e simbólicas sobre seu modo de ser e estar no mundo e, portanto, devem ser valorizadas e consideradas, contrariando as práticas de condicionamento das crianças a um padrão cultural instituído socialmente, o qual, SANTOS (2013, p. 39) denomina “crime pedagógico suprimir a personalidade que a criança traz consigo e colocar outra no lugar”.

Para tanto, é fundamental a fomentação de políticas públicas, projetos e práticas pedagógicas que sejam efetivas e visibilizem a diversidade, que promovam a participação social das crianças, além de considerar as suas especificidades, classe social, etnia, gênero e cultura, para que todos/as se sintam parte do processo de educação, e possamos juntos/as lutar contra todas as formas de opressão e exclusão social resultantes de uma sociedade intolerante e desigual.

Pensar uma educação para a diversidade é (re)construir nossa forma de compreender a história e a nossa sociedade, reconhecendo o olhar do colonizador que se apropriou dos mecanismos que relataram e registraram nossa história. É também, compreender que muitos grupos sofreram opressões e foram subjugados em detrimento de um grupo privilegiado, resultando ainda hoje, práticas discriminatórias, intolerância, exploração e desigualdades que são perpetuadas e naturalizadas através de discursos e mecanismos de controle social.

De acordo com Louro

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-los nos solenes discursos de autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2017, p. 67).

Desse modo, é preciso questionar nossa forma de organização social, nossa educação escolar/familiar/social sexista, racista e patriarcal, nosso currículo, nossas práticas pedagógicas, os instrumentos de avaliação que excluem e hierarquizam as crianças, nossa forma de ensinar e “nossa linguagem procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2017, p. 68).

Assim, iremos perceber que em diferentes espaços temos naturalizado as violências e as relações desiguais, e a escola “entende disso, na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2017, p. 61), (re)produz regras e ordenamentos que legitimam a intolerância, o preconceito e a discriminação, reduzindo e descaracterizando o debate em torno, por exemplo, das relações de gênero e étnico-raciais.

É nesta diretiva, que precisamos compreender tais temáticas e a sua importância para a (re)construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo que a pertença étnica, de gênero, de classe social e cultural são “o principal factor de heterogeneidade” (SARMENTO, 2007, p. 18) entre as crianças que constituem o espaço escolar.

Desse modo, consideramos fundamentais os avanços trazidos na legislação brasileira, principalmente com a Constituição federal e o ECA no que tange os

direitos das crianças, dos adolescentes, a diversidade e a educação, porém compreendemos que essas conquistas precisam ultrapassar a mera via jurídico formal e se concretizar no cotidiano das relações, e a escola é um espaço importante para legitimar e efetivar esses avanços, principalmente no que tange o debate étnico-racial e de gênero. Consideramos ainda, que tais avanços são frutos da atuação e luta de diversos movimentos sociais que buscam cotidianamente a ampliação e coletividade de suas pautas, para a construção de uma sociedade mais justa.

3.2 Feminismo e Educação: Contribuições para promoção da igualdade de gênero nos estudos sobre infância

Os movimentos sociais lutam cotidianamente para (re)construir nossa forma de organização, defendendo pautas de igualdade e justiça, para os grupos que ao longo da história foram subjugados em detrimento da garantia de privilégios para outro grupo (homem, branco, heteronormativo, cristão), denunciando as injustiças que foram naturalizadas ao longo dos tempos e buscando direitos mais iguais para todos/as/es. Nesta direção, o feminismo configura-se enquanto um movimento que denuncia cotidianamente as injustiças vivenciadas pelas mulheres/meninas.

O termo feminismo foi utilizado pela primeira vez como conceito em 1837 pelo francês Charles Fourier, e foi empregada nos anos seguintes por ativistas da Grã-Bretanha e Estados Unidos para “descrever um movimento que tinha como objetivo conquistar igualdade social, econômica e legal entre os sexos, e terminar com o sexismo e a opressão das mulheres pelos homens” (MCCANN, H. et al, 2019, p. 19). Tal opressão, foi naturalizada e enraizada em nossa sociedade através do patriarcado, que destina a homens e mulheres papéis sociais específicos e que os coloca numa posição de dominação e subjugação.

É essencial para o debate de gênero a compreensão de que esses papéis sociais nem sempre existiram, portanto, não são naturais, mas construídos historicamente para o benefício de um desses coletivos. Entendemos desse modo, que sem a historicização contribuiremos para a legitimação de um discurso que afirma que esses papéis sociais sempre existiram. Nesta perspectiva, apontamos alguns/as estudiosos/as que tratam dessa temática, a fim de compreendermos como foi sendo constituída essa forma de organização.

Nesta diretiva, Engels (1891) em seu livro “A origem da família, da propriedade privada e do estado” trouxe um debate pertinente relacionado aos estudos sobre o Direito Materno de Bachofen (1861), no qual o autor argumenta a partir de dados históricos como a concepção de família foi sendo constituída ao longo dos anos e junto com ela, como a mulher foi sendo posta numa posição de submissão, relacionada ao espaço privado e as atividades de gestação e de cuidado com o lar.

Em seu prefácio, Engels cita

Até o início da década de 1860, não se poderia sequer pensar em uma história da família. As ciências históricas ainda se achavam, nesse domínio, sob a influência dos *Cinco Livros de Moisés*. A forma patriarcal da família, pintada nesses cinco livros como maior riqueza de minúcias do que em qualquer outro lugar, não somente era admitida, sem reservas, como a mais antiga, como também se identificava – descontando a poligamia – com a família burguesa de hoje, de modo que era como se a família não tivesse tido evolução alguma através da história (ENGELS, 1891, p. 12).

Nesta diretiva, podemos verificar como a família não era concebida como um grupo social dinâmico e suscetível a transformações ao longo da história e em diferentes sociedades, ou seja, a instituição família era tida como algo imutável e engessada, além disso, destacamos o papel da religião para a perpetuação dessa ideia, através de discursos e práticas que naturalizaram o papel da mulher no seio da família, por “vontade divina” ou apenas como uma característica natural da sua condição feminina.

Nos estudos de Bachofen (1861) o autor formulou quatro teses sobre a origem da família, entre as quais, apontou uma forma de organização primitiva na qual os indivíduos viviam em “promiscuidade sexual” (ENGELS, 1891, p. 13) o que resultou numa incerteza sobre a paternidade das crianças.

Assim, como afirma Engels

[...] primitivamente não se podia contar a descendência senão por uma linha feminina [...] essa situação primitiva das mães, como os únicos genitores certos de seus filhos, lhes assegurou [...] a posição social mais elevada que tiveram [...], Bachofen não enunciou esses princípios com tanta clareza [...], mas, o simples fato de tê-los demonstrado, em 1861, tinha o significado de uma revolução. (ENGELS, 1891, p. 16).

Observamos acima, que a mulher mesmo que primitivamente, ocupou uma posição de destaque na sociedade, o que Bachofen (1861) nomeou de ginecocracia ou ainda como apontou Morgan (1891) o matriarcado. A transição desse lugar de

destaque das mulheres para os homens se deu a partir do aumento da produção dos indivíduos que antes

[...] com a morte de um proprietário de rebanhos, esses passavam em primeiro lugar a seus irmãos e irmãs e aos filhos destes ou aos descendentes das irmãs de sua mãe. Seus próprios filhos, porém, ficavam deserdados (ENGELS, 2009, p. 74).

Tal ação era comum diante das incertezas sobre a paternidade das crianças, uma vez que, “os homens praticam a poligamia e suas mulheres, a poliandria” (ENGELS, 1881, p. 37). Ou seja, ambos gozavam de oportunidades iguais de se relacionarem com outras pessoas. A concepção de monogamia foi sendo construída ao longo dos anos, de acordo com Morgan Apud Engels (1881) com o aumento das riquezas e posses desses indivíduos, como podemos observar abaixo,

A medida, portanto, que as riquezas aumentavam estas davam ao homem, por um lado, uma situação mais importante na família que a da mulher, e, por outro lado, faziam nascer nele a ideia de utilização dessa situação a fim de que revertesse em benefício dos filhos a ordem de sucessão tradicional. Mas isso não podia ser feito enquanto permanecia em vigor a filiação segundo o direito materno. Este deveria, assim, ser abolido e foi o que se verificou. [...] Assim foi estabelecida a filiação masculina e o direito hereditário paterno (ENGELS, et al 1891, p. 15).

Conforme os autores, os papéis sociais estariam diretamente relacionados ao processo de crescimento e acúmulo de riquezas, permitindo aos homens ocupar uma posição que antes era destinada as mulheres. Segundo essa perspectiva, no sistema do capital essas relações seriam sempre desiguais devido a sua naturalização. Evidenciamos que não é nossa intenção debater acerca da forma de organização econômica atual, pretendemos, portanto, compreender como essas posições foram construídas historicamente, naturalizadas e reproduzidas pelos grupos sociais, entre eles, a família, a religião e a escola.

Para Simone de Beauvoir (2016) a dualidade dos sexos se deu a partir do conflito, em que um dos coletivos pôde impor ao outro a sua superioridade. Desse modo, os questionamentos sobre os processos de imposição, de construção de relações desiguais e injustas, foram sendo ao longo dos anos “justificações que os homens lhe puderam dar: eram evidentemente ditadas pelo interesse” (BEAUVOIR, 2016, p. 18). Sendo assim, “Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, porque eles são, a um tempo, juiz e parte” (BARRE Apud BEAUVOIR, 2016, p.18).

Nesta direção, Barre Apud Beauvoir ainda expõe

[...] de sua supremacia procuraram fazer um direito. “Os que fizeram e compilaram as leis, por serem homens, favoreceram seu próprio sexo, e os juristas transformaram as leis em princípios”. [...] Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à Terra. (BARRE Apud BEAUVOIR, 2016, p. 19).

Desse modo, verificamos, de acordo com a autora, como as mulheres foram subjugadas a partir de uma ideologia que ao longo da história foi se transformando em leis e discursos adotados pela literatura - filosofia, como por exemplo, a lenda de Pandora; e pela religião – teologia, que apontou a condição submissa da mulher como de caráter natural e agradável a Deus, através de narrativas como a de Adão e Eva, em que o criador, após o primeiro pecado, determina os papéis sociais que serão desempenhados pelos homens e mulheres.

Para Beauvoir (2016), portanto, as causas da opressão à mulher estariam diretamente relacionadas à forma com que a mulher cria a imagem de si e “faz suas escolhas de acordo com a definição do homem e não seguindo a sua verdadeira natureza” (MCCANN, 2019, p. 115). Ou seja, a autora aponta que as mulheres são condicionadas a serem objetos passivos e/ou dependentes, pressionadas a viverem experiências tediosas e coagidas a aceitarem de forma passiva a perda da liberdade.

Desse modo, a construção dos papéis sociais das mulheres está relacionada a estereótipos de fragilidade, sensibilidade, vulnerabilidade e aos espaços privados, a fim de incutir esses valores como sendo naturais e inerentes as meninas/mulheres. Entretanto, elucidamos que ainda são poucos os estudos que tratam da história e origem da opressão das mulheres pelos homens, o que demonstra como essas relações estão enraizadas em nossa sociedade.

Sobre isso, aponta Bourdieu

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2019, p. 22).

Desse modo, essa divisão dicotômica entre os coletivos foi sendo apropriada por todos os grupos sociais e em todos os espaços, de modo que nos faz parecer que eles sempre estiveram ali. Essa divisão destinou para mulheres e homens os espaços, trabalhos, posições e ações “adequadas” para ambos.

Sobre isso, aponta Bourdieu

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; (BOURDIEU, 2019, p. 24).

Nesta direção, Beauvoir discorre

Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito do que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam, na indústria, na política etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens. (BEAUVOIR, 2016, p. 17).

Desse modo, observamos como ambos apontam as posições desiguais e injustas, que são justificadas apenas pela pertença de gênero do indivíduo, ou seja, o fato de ser homem ou mulher irá determinar que posição, trabalho, ação e discurso que o indivíduo irá ocupar e/ou desempenhar na sociedade.

As mulheres foram ao longo da história subordinadas as regras, leis e dogmas que resultaram em relações injustas e desiguais, além disso, “eram vistas como inferiores aos homens em termos de posição cultural, social e intelectual” (MCCANN, 2019, p.14). Ao longo da história, existiram muitas “mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas” (PINTO, 2010, p. 15). Entretanto, com o advento do Iluminismo no século XVIII, as mulheres passaram a denunciar de maneira mais enfática as formas de opressão e injustiças às quais estavam submetidas.

Neste contexto, nomes importantes marcaram a luta das mulheres por justiça e direitos iguais, entre eles, Olympe de Gouges que publicou “A declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, no qual, a autora reivindicava direitos iguais para os homens e as mulheres; e autora britânica, Mary Wollstonecraft que publicou a obra “Reinvindicação dos direitos das mulheres” no qual, a escritora defende o acesso a educação e ao trabalho, denunciando as relações desiguais e a “tirania doméstica” (MCCANN, 2019, p. 19).

As/os sociólogas/os dividem o movimento feminista em três ondas, a primeira denominou-se como sufragismo e teve seu início no final do século XIX e início do

século XX na Inglaterra, e posteriormente espalhou-se para diversos países, entre eles, o Brasil, onde o movimento foi liderado pela bióloga Bertha Lutz. As mulheres lutaram pelo direito ao voto, a educação, a propriedade e o fim do casamento “arranjado”, no Brasil, o direito ao voto foi conquista em 1932, com a promulgação do novo código eleitoral brasileiro (PINTO, 2010).

Vale salientar, que a autora Ângela Davis em seu livro “Mulheres, raça e classe” (1944), apresentou argumentos que demonstram atitudes racistas por parte do movimento sufragista nos Estados Unidos, no qual se recusaram a reivindicar também pelo sufrágio negro, como podemos verificar abaixo

[...] Elisabeth Cady Stanton e outras mulheres acreditavam que, como a emancipação havia, a seus olhos, “igualado” a população negra às mulheres brancas, o voto tornaria os homens negros superiores a elas. Por isso, se opunham ferrenhamente ao sufrágio negro. Ainda assim, havia quem entendesse que a abolição da escravidão não extinguiu a opressão econômica sobre a população negra, que, portanto, necessitava particular e urgentemente de poder político. (DAVIS, 1944, p. 81).

Nesse contexto, verificamos que o movimento feminista em sua primeira onda, apoiou sua luta na busca por direitos iguais para as mulheres, mas desconsiderou a luta contra o racismo e as violências que os homens e mulheres negros/as estavam submetidos.

Nesta direção afirma Bell Hooks

Priorizar gênero significou que mulheres podiam assumir o palco, dizer que o movimento era delas, mesmo ao convocar todas as mulheres para aderir. A visão utópica de sororidade¹⁵ evocada em um movimento feminista que inicialmente não considerava diferença racial ou a luta antirracismo séria não captou o pensamento da maioria das mulheres negras/não brancas. (HOOKS, 2019, p. 90).

Desse modo, as mulheres brancas e negras estavam pela primeira vez se tornando parceiras dentro de um mesmo movimento, no qual as mulheres brancas que eram antes consideradas como exploradoras e opressoras evocavam por sororidade, desse modo, “não é de se estranhar que mulheres negras individuais (...) estivessem relutantes em apresentar sua consciência em relação a raça” (HOOKS, 2019, p. 91).

Apenas no final da década de 1970 e início de 1980, sob a égide da segunda onda do feminismo, a geração mais jovem de mulheres negras foram precursoras no debate acerca do racismo dentro do movimento feminista branco, nesta perspectiva,

¹⁵ Expressão de solidariedade política, (HOOKS, s/d, p. 34).

criticavam como o racismo moldava os ideais feministas, estas jovens questionavam a supremacia branca dentro do próprio movimento.

Como afirma Hooks

Na realidade, exigíamos um olhar objetivo para o status das mulheres e que a compreensão realista servisse como fundamentação para uma política realmente feminista. Nossa intenção não era diminuir a visão de sororidade. Procurávamos estabelecer políticas concretas de solidariedade que possibilitariam uma sororidade genuína. Sabíamos que não poderia haver verdadeira sororidade entre mulheres brancas e mulheres não brancas se as brancas não fossem capazes de abrir mão da supremacia branca, se o movimento feminista não fosse fundamentalmente antirracista. (HOOKS, 2019, p. 92).

Neste sentido, essas críticas foram fundamentais para que a concepção de raça não fosse negada dentro do movimento, e que o mesmo fosse fortalecido, permitindo que as demandas de todas as mulheres fossem consideradas. Contudo, a luta para que o debate teórico estivesse também no campo prático, ainda permanece até os dias atuais. A segunda onda surgiu com grande força, e pela primeira vez as mulheres debateram no campo teórico as relações de poder entre os homens e mulheres. Além disso, o feminismo foi compreendido como

[...] um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias (PINTO, 2010, 16).

Sendo assim, as mulheres denunciavam a violência sexual e doméstica, a desigualdade salarial, o espaço privado e do lar como natural às mulheres, e o controle sob o próprio corpo através de políticas de controle a natalidade e a garantia do direito ao aborto seguro. Mesmo em meio à efervescência de movimentos libertários no mundo, no Brasil, o contexto era de golpe, repressão e censura através do golpe em 1964, apoiados pelo clero conservador da igreja católica, de empresários e diversos setores políticos, os militares chegaram ao poder.

Desse modo, mesmo em meio à censura e a grande repressão, as mulheres continuaram a lutar pela conquista de direitos. Em 1980, no período de redemocratização, o debate em torno dos direitos das mulheres ganha grandes proporções se espalhando por todas as regiões do país, envolvendo debates sobre sexualidade, direito a terra, luta contra o racismo, direitos iguais entre outros, nesse

momento, as mulheres receberam grande apoio das comunidades eclesiais de base da igreja católica (CEB's) (PINTO, 2010, p.17).

Em 1984, elucidamos uma grande conquista do movimento feminista brasileiro, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) que juntamente com o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), reivindicaram a inclusão no texto constitucional os direitos das mulheres. Como resultado de toda mobilização nacional, a “Constituição de 1988 é uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo” (PINTO, 2010, p. 17).

O conceito de gênero passou a ser debatido nesta segunda onda do movimento feminista, a partir da década de 1960, no qual gênero passou a ser compreendido de forma distinta de sexo, no que diz respeito às diferenças entre homens e mulheres. Nesta diretiva, “Sexo refere-se a diferenças biológicas enquanto gênero se refere às diferenças sociais - no que muitas vezes é chamado de papéis de gênero” (MCCANN, 2019, p. 258).

Nesta perspectiva, o conceito de gênero surge com um caráter de contraposição a ideia de essência “recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico” (TERUYA, 2008, p. 3) que justificava as diferenças e desigualdades entre os homens e as mulheres a partir da sua pertença biológica, resultando assim numa perspectiva naturalista, imutável e homogeneizante.

De acordo com Scott Apud Louro

É através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de sex. Visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, elas desejam acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” [...] o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. (SCOTT, Apud LOURO, 2014, p. 25).

Sendo assim, o conceito de gênero como uma ferramenta analítica é utilizado para compreender como os papéis sociais foram sendo construídos de forma desigual e injusta, colocando homens e mulheres em posições de opressão e subjugação. Contudo, não se pretende negar o caráter biológico uma vez que o gênero é constituído em corpos sexuados.

Sobre isso, discorre Louro

[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (LOURO, 2014, p. 26).

Enfatizamos que, as diferenças biológicas são insuficientes para justificar as formas desiguais em que homens e mulheres são tratados, desse modo, é fundamental que esse debate seja posto no campo social, pois é nele que as relações são (re)produzidas desde a infância.

Destacamos, com isso, que desde a mais tenra idade as diferenças de gênero são instituídas, desde a família, a sociedade, a religião e a escola, destinando as crianças os seus papéis sociais condizentes com o seu sexo biológico, ora às meninas/mulheres será reservado o espaço do lar, a cor rosa e a maternidade, aos meninos/homens serão garantidos o espaço público e externo, a cor azul e o dever de prover o lar.

Sobre isso, discorre Louro

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. (LOURO, 2017, p. 64).

Com isso, podemos compreender que essa “naturalidade” não teve origem a partir das diferenças biológicas, mas sim nas relações construídas socialmente ao longo da história e que reflete em práticas, comportamentos e discursos, (re)produzidos também pela escola, que contribui para a legitimação dessas relações desiguais e a perpetuação de um sistema patriarcal e racista.

Atualmente, vivenciamos a terceira onda do feminismo que teve seu início na década de 1990, e alguns/as teóricos/as acreditam que o seu surgimento está relacionado à superação de falhas da segunda onda. Nessa, observamos com maior ênfase o crescimento do feminismo negro e a reivindicação de demandas que promovessem a visibilidade de questões que estariam sendo negligenciadas.

Desse modo, é fundamental reconhecermos a contribuição do movimento feminista para a (re)construção das relações entre meninas/mulheres e meninos/homens, compreendendo que as desigualdades surgem desde a infância, e são legitimadas ao longo da vida. Sendo assim, faz-se necessário pensarmos e propormos uma educação para igualdade de gênero e étnico-racial, na qual, meninas/mulheres e meninos/homens brancos/as ou negros/as, tenham os mesmos espaços e oportunidades.

3.3 Educação antirracista e o protagonismo infantil: tessituras cotidianas na vivência escolar

Discutir as diversas formas de violências e relações desiguais presentes em nossa sociedade é imprescindível para combatê-las, desse modo, consideramos o ambiente escolar como espaço propício para o debate, pesquisas, práticas e (re)construção dessas relações, demonstrando que, por vezes, além de reproduzir, a escola silencia frente a estas questões.

De acordo com Santos

[...] a escola discrimina ou simplesmente não promove a igualdade? A sabedoria popular já dizia que “quem cala consente”. Num contexto social, em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, “ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo” para uns (negros e indígenas) e consequentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos). (SANTOS, 2001, p. 97).

Esse silenciamento frente às desigualdades reproduzidas e naturalizadas socialmente é resultante de mais de três séculos de escravidão, que se mantiveram através da força da opressão física, psicológica e econômica, além disso, as ideologias e teorias racistas legitimaram este regime, afirmando que tal forma de organização se dava pela “inferioridade dos negros africanos e a superioridade dos brancos europeus” (SANTOS, 2000, p. 98).

Mesmo com o fim do regime escravocrata, a percepção que negros eram inferiores aos brancos se arrastou por muitos séculos, e ainda hoje resulta em relações desiguais. No Brasil, perdurou por anos o mito da democracia racial, que segundo Abramowicz (2006) tinha como objetivo, nos convencer que somos um único povo, frutos de um processo “natural” de miscigenação e “iguais perante a lei”.

Contudo, no cotidiano observamos o enraizamento de um racismo que se manifesta nas mais diversas estruturas sociais e que determina o lugar de subjugação a qual foi atrelado os/as negros/as do nosso país. Não estamos falando de uma minoria quantitativa, mas de mais da metade da população brasileira, que são invisibilizados nos currículos, nos espaços representativos e de poder.

Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2016, na educação, a chance de um negro ser analfabeto é cinco vezes maior que um branco; com ensino superior completo de cada quatro pessoas apenas uma é negra; 70% das pessoas que vivem em extrema pobreza no país são negras.

Esses dados, ilustram o abismo da desigualdade racial no Brasil, principalmente na educação, desse modo, é fundamental nos questionarmos o lugar que a população negra ocupa nas escolas, nos currículos, nas falas e práticas pedagógicas.

Assim, como discorre Ana Célia Silva (2005) Apud Nogueira

[...] nos livros didáticos, nos currículos escolares e nas falas dos professores, ainda há uma invisibilidade ou a visibilidade subalterna de diversos grupos sociais, como os negros, os indígenas e as mulheres. O preconceito instituído e manifestado na prática pedagógica pode levar tais grupos a uma auto-rejeição e rejeição ao seu grupo social, comprometendo os processos constitutivos de sua identidade(s). (NOGUEIRA, 2008, p. 1. grifos nossos).

Ressaltamos com isso, o papel da escola no processo de construção da identidade e reconhecimento de pertença étnica, contudo, ainda observamos um silenciamento por parte das instituições escolares referentes a tais debates, promovendo apenas atividades estereotipadas e isoladas em datas específicas, como por exemplo, o dia da consciência negra e da “abolição da escravidão”.

Com isso, é imprescindível a promoção de uma educação que valorize a diversidade e preze pelo respeito e a empatia para (re)construção de uma sociedade mais justa e para todos/as/es. Para tanto, a escola deve promover práticas e ações que visibilizem as potencialidades destas crianças, com um olhar positivo sobre o debate. Ora, é através dessas práticas que as crianças poderão reconhecer o seu pertencimento étnico-racial e sua estética negra, para que reconhecendo suas potencialidades ela possa assumir seu protagonismo.

Tendo em vista que, em nossa sociedade, ao direcionarmos papéis sociais e padrões historicamente instituídos, delimitaremos espaços e silenciando as potencialidades, ou até mesmo, contribuindo para que as crianças negras não tenham uma visão positiva sobre a cor da sua pele, seus cabelos e a história do povo negro, corroborando assim, para o “embranquecimento” desses sujeitos e a negação de sua ancestralidade.

Nesta direção, é possível verificarmos que ainda em livros didáticos e cartazes existem conteúdos que reforçam estereótipos relacionados à “inferioridade da população negra”. Santos (2001) discorre sobre os resultados de pesquisas na década de 1980 que analisaram livros didáticos e concluíram vários aspectos discriminatórios entre eles

a) As imagens de mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras

eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não-qualificadas (pedreiros, domésticas etc.); d) a invisibilidade da população negra; e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos. (SANTOS, 2001, p. 103).

Neste sentido, além de verificar tais aspectos reforçadores de práticas discriminatórias e racistas, é preciso pensarmos metodologias que objetivem a superação destas relações desiguais e que promovam as potencialidades, e o protagonismo das crianças negras, tanto na legislação quanto no cotidiano.

Na legislação conquistamos vários avanços, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e a Lei 10639/03 que alterou a LDB e incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da “História e cultura Afro-brasileira e Africana” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, enfatizando, “[...] a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”. (BRASIL, 2003, p. 01).

Contudo, esta lei não abrange a educação infantil, reforçando

[...] a defesa de que a análise das categorias raça e primeira infância evidenciam uma representação duplamente estigmatizada marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras e de suas singularidades subjetivas através de insistentes posturas evidenciadas ou camufladas de inferiorização e de incapacitação dos aspectos naturais e sociais destes sujeitos sócio/históricos/culturais. (PINHEIRO, 2019, p. 2).

Enfatizamos que, no currículo da educação infantil, particularmente no que tange os direitos da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, discorre sobre o conhecimento de si e a construção da “identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017, p. 40).

Desse modo, problematizamos o lugar, ou melhor, a invisibilidade das crianças de 3-5 anos¹⁶ de idade (Pré-escola) na lei 10.639/03, compreendendo que as relações étnico-raciais são elementos centrais na construção da identidade destas crianças. Sendo assim, é fundamental o debate e práticas pedagógicas que enfatizem a contribuição do povo negro na história nacional desde a educação infantil e em todas as modalidades da educação básica.

¹⁶ Enfatizamos a pré-escola, pois se trata dos nossos colaboradores na pesquisa, mas existem discussões sobre a invisibilidade também de bebês e crianças bem pequenas na no texto da Lei 10639/03. Ver EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL No 10.639/03: o gato comeu? Carla Santos Pinheiro, 2019.

Nesta diretiva, a Lei 10639/03 ignorou a participação das crianças na construção de culturas, e se omitiu as realidades e desigualdades, as quais as crianças negras estão inseridas, principalmente no ambiente escolar, lugar propício para o questionamento das diversas formas de exclusão, marginalização e desvalorização de diversas formas de ser, viver e pensar em detrimento de uma cultura hegemônica que subjuga, oprime e classifica os indivíduos

[...] para superação das representações cunhadas no conceito de desigualdade oriundas do processo escravista colonial que reflete na contemporaneidade sobre o lugar da primeira infância negra, as ações precisam contar com os esforços, responsabilidades e sensibilidade de toda a sociedade, independente da pauta central de luta ou atuação. (PINHEIRO, 2019, p. 10).

Assim, as práticas pedagógicas devem estar alinhadas a uma perspectiva de diversidade e respeito, promovendo debates e metodologias que potencializem o protagonismo de crianças negras e de meninas brancas/negras, para que desde a infância tenham uma visão positiva sobre sua estética, sua ancestralidade e o reconhecimento de ser o que quiser e ocupar qualquer espaço.

4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DISCUTINDO GÊNERO E QUESTÕES RACIAIS

Neste capítulo, abordaremos aspectos relacionados ao surgimento da educação infantil a partir da realidade do campo, a importância dos brinquedos e das brincadeiras para esta etapa da educação básica bem como suas concepções e objetivos. Além disso, pretendemos discorrer sobre o processo de observação das brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças, nossos colaboradores, que fizeram parte desta pesquisa e estudo nos horários de recreação e/ou em sala de aula, e como essas brincadeiras favorecem a reprodução de estereótipos racistas e desiguais entre as crianças.

4.1 Educação infantil: do assistencialismo ao direito a educação

A Educação Infantil se configura como a primeira etapa da Educação básica, que abrange a creche e a pré-escola, garantida e assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90) que tornaram o acesso às instituições responsáveis pelo atendimento educacional do público infantil como dever do Estado e dos municípios. Além disso, as legislações que regem as questões educacionais para essa etapa da Educação Básica garantem o acesso de todas as crianças de zero a cinco anos de idade ao ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) designa as creches para o atendimento de crianças de zero a três anos de idade e as pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade. A Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 22), relacionando o educar e o cuidar em torno do processo de aprendizagem.

Contudo, essa atenção em torno do desenvolvimento infantil nem sempre existiu, antes das normas legais que regulamentam a educação direcionada as crianças, esta era de responsabilidade de sua família. No Brasil, o surgimento das instituições destinadas ao atendimento infantil teve origem, primeiramente sob a perspectiva de uma política assistencial, considerando as transformações sociais, econômicas e políticas advindas com a ascensão do capitalismo. A organização

familiar também sofreu modificações, em decorrência da participação das mulheres no mercado de trabalho, além disso, outros fatores corroboraram para a criação de “um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar” (SOUZA; KIELING, 2014, p. 02), entre eles, o alto índice de mortalidade infantil, desnutrição, abandono e acidentes domésticos.

Com isso, alguns setores da sociedade passaram a combater esses fatores através de ações caritativas, com a finalidade de atender aos direitos dos pais e mães, desse modo, “a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13). Sendo assim, essas primeiras instituições de atendimento infantil objetivavam a garantia dos direitos das famílias que estavam inseridas no mercado de trabalho, e não um direito das crianças.

Nesta perspectiva, Oliveira; Andrade afirmam que

Os cuidados com as crianças pequenas tiveram destaque no conjunto dessas mudanças, revelando a intrínseca relação entre o surgimento das instituições de atenção à infância e as transformações do papel da mulher, na sociedade. Outro aspecto importante, relacionado à emergência das creches, concerne ao crescimento acelerado da população de baixa renda e de suas dificuldades na obtenção de uma qualidade mínima de sobrevivência, diante dos impactos sociais ocasionados pela política econômica capitalista. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2008, p.02).

Desse modo, a compreensão educacional estava sob a perspectiva assistencialista e higienista, sem considerar os aspectos de promoção de uma educação de qualidade e para todos. As instituições de atendimento infantil surgem num contexto de precariedade, devido à escassez de materiais e os baixos investimentos, isto resultou na construção de estigmas e estereótipos que marcaram e marcam a educação infantil até os dias atuais. Contudo, a superação da educação assistencialista está relacionada à compreensão das especificidades da educação infantil, da infância e a maneira como foram percebidas, sobretudo, enquanto ser social e de direitos, a partir da Constituição Federal de 1988.

Ressaltamos ainda, que essas instituições de atendimento infantil eram destinadas primeiramente as famílias mais carentes, sua característica assistencial estava relacionada a uma política de amparo social. Nesta perspectiva, “o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes” (BRASIL, 1998, p.18), ou seja, no final da década de 1970 o

aumento das creches se deu pela inserção da mulher no mercado de trabalho e como reivindicação “[...] seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista [...]” (ROSEMBERG, 1989, p. 76).

A partir da reivindicação dessas mulheres surgem as primeiras creches comunitárias, que em situação precária e sem condições materiais e físicas de abranger o atendimento a todas as crianças, restringe o acesso a crianças cujas mães trabalhavam (FILGUEIRAS, 1994). Com a Constituição Federal de 1988, a criança é considerada cidadã, sujeito social e de direitos, delegando a responsabilidade do Estado em cumprir os direitos destinados às crianças, entre os quais estava a educação.

Cury Apud Oliveira; Andrade enfatizam que

[...] a Constituição inova, ao apresentar as especificidades e particularidades da educação das crianças pequenas, restando, contudo, um longo caminho a ser percorrido para a efetivação desse direito. O princípio constitucional do direito educacional às crianças de 0 a 6 anos, ao reconhecê-las como sujeitos de direitos, transforma as instituições de atendimento à infância em espaços de promoção e defesa de sua cidadania. A creche, compreendida em tempos passados como “mal necessário”, benefício à mãe trabalhadora, passa a ser reconhecida como instituição de Educação Infantil, não podendo mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças pequenas, quanto aos seus objetivos e ações. (CURY 1998 Apud OLIVEIRA; ANDRADE, 2008, p.4).

Salientamos ainda, que as creches eram tidas como “mal necessário”, pois para a sociedade era aceitável que as mulheres ocupassem o espaço privado do lar, de trabalhos domésticos e do cuidado com o esposo e filhos/as, contudo, com o crescimento industrial a mão de obra feminina se tornou mais lucrativa, tendo em vista, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, sendo assim, as creches eram fundamentais para que essas mulheres continuassem a ocupar o mercado de trabalho.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico, pois foi a partir dela que se tornou possível a construção das especificidades, de uma educação direcionada as crianças, além disso, o texto constitucional, ao reconhecer as crianças como cidadãs, se dispõe a promover e defender essa cidadania através da proteção dos seus direitos. Nesta diretiva, a Educação Infantil tem como finalidade complementar a educação familiar e comunitária, oferecendo uma educação de qualidade e para todos com o objetivo de contribuir para a formação cidadã e integral desses sujeitos.

Salientamos ainda que, a Constituição Federal de 1988 regulamentou a Educação Infantil como dever do Estado e um direito de todos/as, e a LDB (9394/96) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica, nesta diretiva, se antes a educação infantil era tida como direito apenas das famílias trabalhadoras, com o advento dessas legislações a educação infantil foi sendo constituída como um direito social de todas as crianças.

Entretanto, mesmo com a oferta e ampliação da Educação Infantil para todas as crianças, a população campestre ficou em desvantagem, tendo em vista que, as salas multisseriadas que por vezes abrangem as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I numa mesma sala de aula. Essa realidade é resultado de anos de esquecimento e falta de políticas públicas, que oferecessem condições dignas para o funcionamento da educação infantil do campo. Nesta diretiva, a educação voltada à população campestre não foi

[...] sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios, de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2002, p. 3).

Desse modo, junto a todo esse histórico de negligência e silenciamento por parte do Estado, ainda se acrescenta o descaso e a precarização da educação do campo, evidenciando até os dias atuais a escassez de materiais pedagógicos, uma estrutura física de qualidade e profissionais capacitados. Salientamos ainda que, o uso da expressão educação do campo está relacionado com a percepção de que a população do campo produz conhecimento e valores que precisam ser considerados dentro do currículo escolar, desse modo, partimos dessa valorização da população campestre como produtora de saberes culturais, sociais, ambientais entre outros.

Tal perspectiva, está relacionada ao fato de que por décadas a educação do campo esteve sob a égide de uma educação aos moldes da realidade urbana. Esse processo de educação que não considerou as particularidades do campo, resultou na formação de estereótipos e estigmas em relação aos povos do campo que colocou os/as estudantes do espaço rural numa posição desigual em relação aos do espaço urbano, tendo em vista que, os estudantes do campo eram considerados como atrasados/as, “matuto/as” e sem cultura.

Desse modo Pacheco; Silva; Pasuch afirmam que

[...] era fundamentada uma carência de conhecimentos dentro de seus espaços vividos, pois os currículos da Educação do Campo eram quase

sempre pautados nos moldes do ensino urbano, e assim fragmentados, pois até pouco tempo as políticas públicas foram voltadas para uma pequena parcela da população economicamente privilegiada, ficando as populações do campo à mercê de políticas que não lhe garantiam direitos à educação de qualidade. (PACHECO; PASUCH; SILVA, 2010, p. 3).

Esse cenário começou a sofrer transformações a partir da luta dos movimentos sociais do campo, juntamente com as populações camponesas no século XX, reivindicando por “identidade própria e pela luta de igualdade de direitos, em que as escolas públicas fossem pensadas no campo, ou seja, adequada a realidade do povo do campo” (PACHECO, et al, 2010, p.3). Desse modo, a luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores rurais estava atrelada a defesa de um currículo escolar, que considerasse o conhecimento do campo, e não apenas de uma educação para os sujeitos do espaço rural, mas que estes fossem considerados como protagonistas desse processo de educação.

A realidade da escola do campo difere da realidade da escola urbana, tendo em vista as desigualdades de acesso e permanência nesse ambiente, ora, as dificuldades de acesso, de materiais pedagógicos e de profissionais qualificados, e conhecedores da realidade sociocultural das escolas do campo dificultam o processo educacional dessas crianças, além dos desafios impostos pelas salas multisseriadas que colocam numa única turma crianças em diferentes níveis de aprendizagens e faixas etárias diversas.

Essa conjuntura deve ser considerada, pois ela marca uma ruptura no acesso ao conhecimento, por exemplo, a educação infantil do campo não apresenta as mesmas condições em sua estrutura física e pedagógica que a educação infantil urbana, pois muitas vezes, está alocada numa “salinha” improvisada com crianças de outros anos da educação infantil e fundamental I.

No que se refere às desigualdades que estão colocadas, temos marcadores como acesso a internet, área de lazer, banheiros adaptados, tv, dvd, livros didáticos e outros elementos, que são necessários e fundamentais para o melhor desenvolvimento das crianças e que colocam a educação infantil do campo, e da cidade em posições desiguais. Essas disparidades precisam ser discutidas, a fim de construirmos uma educação aos moldes de uma sociedade democrática, com a garantia de considerar a diversidade social e cultural no processo de educação, mas com as mesmas condições de acesso e permanência no ambiente escolar.

Não pretendemos, contudo, afirmar que a realidade da educação infantil urbana é ideal para o desenvolvimento das crianças, porém, essas condições são ainda mais precárias no que se refere à educação infantil do campo, principalmente no tocante aos acessos a materiais pedagógicos adequados e necessários para o desenvolvimento dessas crianças. Podemos citar também, as condições de infraestrutura das escolas, as superlotações das turmas, a falta de tempo e a grande quantidade de crianças para serem atendidas em suas especificidades, a falta de recursos para o desenvolvimento de atividades lúdicas, em que o/a docente muitas vezes compra materiais com o seu salário, para que as crianças não sejam prejudicadas.

Desse modo, a educação enquanto um direito de todos e todas deve garantir que todas as crianças tenham as mesmas condições de terem acesso e permanência no ambiente escolar, para tanto deve-se garantir que o currículo da educação infantil do campo contemple os conhecimentos de suas comunidades, os saberes populares, as festas e as diversas formas de ser e estar no mundo, objetivando assim, uma educação infantil do campo que esteja comprometida e valorize a cultura local, além de contemplar os saberes fundamentais para as crianças tanto do campo como da cidade.

Sobre isso Silva; Pasuch

[...] é necessário que os avanços conquistados na educação infantil dialoguem com os avanços da educação do campo a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 3).

Desse modo, uma educação infantil sob a égide dos conhecimentos do campo seria fundamental para a desconstrução de um currículo totalmente urbano, contribuindo para a emancipação dos indivíduos do campo, além de, formar criticamente os indivíduos, tendo em vista a sua realidade, suas necessidades e reivindicações. Por conseguinte, um currículo que contemple os saberes de cada comunidade do campo é fundamental para a construção de identidades e o desenvolvimento do sentimento de pertença.

Nesta diretiva, os movimentos sociais do campo reivindicam a efetivação de um currículo do campo em que os saberes e conhecimentos populares sejam

protagonistas no processo de educação, desse modo, é fundamental a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple as especificidades de cada comunidade, a fim de que se construa coletivamente uma proposta pedagógica com características singulares da comunidade em que a escola está inserida. Desse modo, construiremos uma escola inclusiva e para todos/as.

4.2 Educação infantil do campo na legislação brasileira: breve levantamento

Nesta seção buscamos refletir sobre a legislação brasileira, que discorre sobre a Educação Infantil do Campo, de acordo com estudiosos/as da área, ainda estão sendo construídas tendo em vista a atualidade do debate e a necessidade de um olhar mais atencioso para as questões específicas que esta etapa apresenta.

De acordo com Pasuch e Silva (2012, p. 57), “a legislação-marco da Educação Infantil do Campo é a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que apresentam procedimentos para o funcionamento dessas instituições, além desta, temos as contribuições trazidas pela Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996)”.

A Educação do Campo é entendida por

[...] entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo. (PASUCH e SILVA, 2012, p. 59).

A Educação do campo deve considerar as singularidades e especificidades que sua realidade apresenta, evidenciando e reconhecendo a diversidade de saberes e culturas locais, seu modo de produção, sua relação com a natureza e com a comunidade, tais aspectos, colaboram para a construção da identidade da Educação do Campo, vinculando os conhecimentos científicos aos saberes locais.

A luta pela construção de uma Educação do Campo se intensifica através das reivindicações dos movimentos sociais do campo, a partir da segunda metade do século XX, com ênfase principalmente ao período de redemocratização do país e os debates em torno da Constituição Federal de 1988 que traz em seu art. 205 a educação enquanto um

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desse modo, fica evidente que a educação se constitui enquanto direito de todos/as e dever do Estado e da família, ora, este deve oferecer condições de acesso e permanência para que todos/as possam ter seus direitos garantidos, sejam do campo ou da cidade, todos/as têm direito a uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) apresenta avanços significativos para a Educação do Campo, reconhecendo as singularidades e diversidades do espaço rural brasileiro.

Podemos verificar tais questões no art. 28 da LDB

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Tais aspectos são fundamentais para construção da Educação do Campo, principalmente sobre o que tange a flexibilização do currículo e do calendário escolar, atendendo as necessidades locais e promovendo o acesso ao conhecimento científico, como também aos saberes construídos em família, na comunidade e os decorrentes das relações estabelecidas com a natureza.

A Educação Infantil do Campo está citada de modo mais específico nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Doebec – 2002), que traz em seu parágrafo 2º do artigo 3º algumas orientações sobre o seu funcionamento, bem como

- Determina que o seu oferecimento, assim como a oferta do Ensino Fundamental, seja feito nas próprias comunidades;
- Proíbe o agrupamento de crianças da Educação Infantil em turmas do Ensino Fundamental;
- Orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocada por fechamento de pequenas escolas e concentração de alunos em determinadas áreas e, conseqüentemente, de deslocamento das crianças; (PASUCH; SILVA, 2012, p. 60)

Como podemos verificar as orientações dadas, através das Doebec são mínimas e superficiais, não adentram em questões pedagógicas e práticas do funcionamento da Educação Infantil do Campo, tais questões somente tiveram uma maior atenção a partir da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009.

Podemos verificar abaixo

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24).

Desse modo, a Educação Infantil do Campo vem sendo construída através de debates, lutas e reivindicações para que as crianças de 0 a 5 anos de idade moradoras do espaço rural, é importante que tenham acesso e permanência em instituições escolares próximas a sua residência, considerando que se trata de um direito que deve ser garantido, além da valorização e reconhecimento dos saberes e culturas a sua comunidade.

4.3 A educação infantil do campo: realidades e perspectivas

O debate em torno da educação infantil do campo é considerado bastante atual, e que nos leva a pensar de modo específico o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade habitantes do campo, seus modos de vida, rotinas e tempos específicos da sua comunidade. Desse modo, faz-se necessário pensar uma educação direcionada para essas especificidades, considerando os saberes e culturas locais, reconhecendo as crianças camponesas como (re)produtoras de conhecimento e evitando práticas pedagógicas descontextualizadas.

Essa realidade, quando não considerada, marca as formas de atendimento educacional às crianças do campo (por vezes no próprio campo e por vezes nas instituições das cidades), acolhendo-as muitas vezes com adaptações precárias, sem colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir. (PASUCH; SILVA, 2012, p. 36).

É fundamental uma prática pedagógica voltada para as singularidades do contexto do campo, ou seja, os profissionais da educação do campo devem assumir uma postura de comprometimento político e ético, com ações pedagógicas do/no campo, construindo assim, além da valorização e reconhecimento, o sentimento de pertença para com a comunidade. Para tanto, Pasuch; Silva defendem que um dos grandes desafios para garantia do direito a Educação Infantil para as crianças do campo diz respeito à articulação dos [...] princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais” (PASUCH; SILVA, 2012, p. 37).

Nesta perspectiva, é fundamental compreendermos que se os princípios orientadores devem ser os mesmos para as crianças moradoras do campo e da cidade como forma de garantir a igualdade de direitos, a sua aplicabilidade deve estar diretamente vinculada ao contexto sociocultural das crianças, no nosso caso, as moradoras das áreas rurais.

Desse modo, concordamos que tanto a Educação infantil da cidade necessita de políticas públicas e investimentos para que possa oferecer de fato uma educação de qualidade, quanto ainda mais a Educação infantil do campo que carece de um olhar mais aguçado, visando à superação da falta de condições mínimas para um atendimento de qualidade e a busca pela construção da identidade da educação infantil do campo.

Em busca da construção dessa identidade, ou melhor, dessas identidades¹⁷ precisamos antes de tudo, verificar como a legislação brasileira trata a questão da Educação infantil do campo e suas singularidades.

Ora, a educação do campo está diretamente ligada às lutas dos movimentos sociais em busca de direitos e de políticas educacionais voltadas para o campo, combatendo propostas que submetem o campo às perspectivas da cidade, ou seja, rompendo com os “processos de dominação e de exploração” (PASUCH; SILVA, p. 58) do urbano sobre o rural.

Nesta diretiva, a Educação do Campo surge em contraposição a esta perspectiva que inicialmente foi denominada de “Educação Rural” e que objetivava a adaptação dos conteúdos trabalhados nas escolas da cidade ao contexto do campo. Desse modo, “Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do

¹⁷ Compreendendo a riqueza da diversidade do espaço rural brasileiro, formado por tantas culturas e costumes.

campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura” (SANTOS, 2017, p. 212).

Ora, a educação rural é considerada, “descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira” (SANTOS, 2017, p. 212). Em contraponto, os movimentos sociais e sindicais defendem uma Educação do campo, construída a partir da realidade regional e do olhar dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nesta direção, Santos apud Fernandes; Molina apresentam o campo como um espaço de possibilidades, como também

[...] espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade (SANTOS APUD FERNNADES; MOLINA, 2017, p. 212).

Desse modo, precisamos desmitificar algumas representações sociais e estereótipos que são direcionadas as populações do campo, que as colocam por vezes como sendo “atrasadas”, “matutas”, “Jecas tatu” dentre outros adjetivos, que reforçam a ideia de supremacia da população da cidade em detrimento da população do campo.

Afirmando que, [...] Essas crianças, no entanto, também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas “do atraso” em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura e do conservadorismo. (GEHLEN 2011 Apud BARBOSA 2013, p. 302).

Faz-se necessário desconstruir essas concepções preconceituosas e estereotipadas, a partir de uma educação que reconheça e valorize os saberes e culturas do campo, além disso, precisamos proporcionar debates que evidenciem os principais desafios que atingem diretamente a população escolar campesina, entre eles,

1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. (SANTOS, 2017, p. 213).

Tais problemas são comuns, em sua grande maioria, em todas as escolas do campo, no nosso caso, para a educação infantil do campo ainda se soma a precariedade das salas de aula, a escassez de materiais específicos para educação infantil do campo, a falta de creches no espaço rural, as turmas multisseriadas e/ou multietapas,¹⁸ e outros.

Desse modo, pensar a Educação Infantil do Campo (creche/pré-escola) é evidenciar esta etapa enquanto parte do processo educacional, ou seja, configura-se enquanto um espaço de transformação, embates e construção de projetos de sociedade. Ora, mesmo reconhecendo as limitações materiais e estruturais da Educação Infantil do campo, é no debate, nas pesquisas e nas lutas dos movimentos sociais que iremos construir de fato uma educação democrática e de qualidade para todos/as.

4.4 A importância das brincadeiras para a educação infantil do campo

O ato de brincar tem sido objeto de estudo de muitos/as pesquisadores/as, que acreditam na importância dessa ação para o desenvolvimento integral das crianças, e é na educação infantil que essa prática assume uma intencionalidade, seja para o desenvolvimento motor, cognitivo e/ou social, tendo em vista que, o momento destinado às brincadeiras é parte fundamental dessa etapa da educação básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2010), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil contemplam

[...] interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2010, p. 25).

¹⁸ As turmas multietapas reúnem em uma mesma sala de aula os/as alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mesmo contrariando as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Artigo 3º, parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2008: Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Ed. Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

Ressaltamos, portanto, as contribuições que as brincadeiras proporcionam para o desenvolvimento infantil, sendo estas imprescindíveis no processo educacional, são por meio delas também que as crianças podem desenvolver conhecimentos de mundo, valores e saberes, ou seja, é no ato de brincar que a criança irá interagir tanto com o meio como com os/as demais colegas, demonstrando seu modo de ver/perceber/vivenciar o mundo e as suas relações.

Na educação infantil, as crianças do espaço urbano e as do campo necessitam de brincadeiras no seu processo de desenvolvimento, cada um dos coletivos vivenciam suas infâncias e suas brincadeiras de forma específica e singular. É necessário, portanto, considerarmos essas especificidades, pois por muitas vezes tendemos a homogeneizar as formas do ser criança e as manifestações mais comuns dessa etapa, como por exemplo, as formas de se relacionar com as demais crianças, sua relação com o meio ambiente, as brincadeiras e demais aspectos.

O campo assim como o espaço urbano é um espaço dinâmico, e que está em constante transformação, desse modo, as brincadeiras e os brinquedos também fazem parte dessa dinâmica de mudanças. Desse modo, a escola poderá contribuir para a valorização das brincadeiras que tratam a história da comunidade, que foram utilizadas pelo grupo local nos momentos de diversão.

Afirma Huizinga apud Carvalho; Silva

[...] ver o brincar de dentro –, podemos dizer que as brincadeiras conectam-nos, e também às crianças, com: a história do lugar, as histórias dos seus pais e avós, e ainda com as pessoas anônimas que deixaram para as gerações futuras este patrimônio. As brincadeiras trazem a vida condensada em micro-universos. Elas nos narram histórias, são uma forma de registro de tempos e épocas passadas. Esta memória das experiências passadas vividas por outras gerações está registrada, por exemplo, nas letras e nas músicas das brincadeiras de roda e de versos, na harmonia dos movimentos, nos seus gestos expressivos. (HUIZINGA 2014 Apud CARVALHO; SILVA, 2018, p. 198).

Desse modo, as brincadeiras e os brinquedos trazem consigo muitos significados e discursos, além disso, podem trazer a história e a memória de uma comunidade, sua visão de mundo e seu cotidiano. Nesta diretiva, é fundamental que as escolas do campo utilizem as brincadeiras como instrumentos de construção de conhecimento sobre a comunidade. Através das brincadeiras as crianças podem compreender valores, sentimentos e saberes diversos.

Reverberando Carvalho; Silva diz

As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. As brincadeiras são para as crianças uma fonte de imagens e universos imaginários possíveis que ela manipula ao brincar ampliando e alargando suas experiências. Ao mesmo tempo as brincadeiras oferecem e sugerem formas de interação. (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 199).

Deste modo, as crianças vão interagir com o espaço, com os/as colegas e os demais indivíduos através de brincadeiras, além disso, compreendem o mundo e elaboram experiências através do lúdico, sendo assim, poderemos utilizar os brinquedos e brincadeiras para contribuir com a construção de valores como o respeito, a empatia, a solidariedade e a fraternidade, pois “Os brinquedos e brincadeiras representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo...” (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 200).

As brincadeiras atuam como uma linguagem que relaciona as crianças a uma experiência social, além disso, para Carvalho; Silva (2018, p. 201), “atua como expressão e forma de significação do mundo”, ao brincar elas vão criando significados para o mundo a sua volta, além de reproduzirem durante as brincadeiras características do seu meio social, relacionam-se, trocam experiências e saberes diversos. Sendo assim, os brinquedos e brincadeiras tornam-se um importante instrumento através do qual poderemos compreender as diferentes percepções de mundo construídas a partir do contexto das crianças.

Por conseguinte, os brinquedos em sua maioria irão reproduzir aspectos do cotidiano das crianças, uma educação familiar e social pautada numa visão dicotômica e desigual entre os gêneros. Como por exemplo, as bonecas, utensílios da casa e/ou profissões voltadas para o cuidado, todos estes artefatos farão parte da infância das meninas, e irão influenciar diretamente na sua construção e percepção do “seu papel social” de mulher, em contraponto, aos meninos serão direcionados super-heróis, carros e bolas, objetivando assim demonstrar a “força” e os ambientes públicos e de liderança que se espera que ele ocupe em seu trabalho e em seu contexto social.

Sobre os brinquedos Silva apud Carvalho; Silva discorre

[...] A simbologia deste instrumento de brincar atravessa a fronteira do físico em direção ao espiritual e faz dele instrumento que promove interação, diálogo, aproximação com o lúdico, reforço de habilidades cognitivas e de relação de sociabilidade. (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 201).

Ressaltamos, com isso, o papel dos brinquedos no processo de desenvolvimento da criança, podendo contribuir tanto na perpetuação de concepções estereotipadas e preconceituosas, como também na (re)construção destas, afinal, é através destes artefatos que as crianças se sentem atraídas a utilizarem destes para imaginar, interagir, criar e formar “seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIM, 2002, p. 104).

Desse modo, de acordo com BENJAMIM (2002) o brincar torna-se uma atividade entre estes mundos, e que não se trata de objetos e ações isoladas, mas uma verdadeira troca de sentimentos, fantasias, percepções e significados, trata-se de uma forma de diálogo, em que a criança poderá através delas (re)criar outros mundos. Ora, é neste ato criativo que poderemos juntamente com as crianças projetar outras visões de mundo, ou seja, um mundo mais empático e justo para todos/as.

Conforme BENJAMIM (2002, p. 102), “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.” Nesta perspectiva, o autor nos leva a refletir sobre como as crianças muitas vezes se inspiram em vivências do seu contexto para suas brincadeiras, ou seja, o brincar de casinha¹⁹ e/ou vaqueiro²⁰ repetidas quase que diariamente pelas crianças no horário de recreação, estavam diretamente relacionadas às vivências culturais e sociais de cada criança.

Salientamos desse modo, que as brincadeiras nunca serão atos isolados e sem significados, como também não serão apenas repetições de hábitos e/ou ações. As brincadeiras terão semelhanças com os contextos, mas permitirão a interação com outros mundos, “inaugura o vislumbrar de novas possibilidades de relação entre mundos” (SEKKEL, 2016, p. 92).

É a partir desse contato e interação com o mundo do outro e com estas novas possibilidades, que poderemos (re)construir percepções diferenciadas sobre o respeito, a empatia e a equidade. Sendo assim, as brincadeiras nos possibilitam uma vida mais humanizada e mais sensível às diferenças, por isso, dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, as brincadeiras, podem e devem ser usadas

¹⁹ Escolhemos estas brincadeiras pois faziam parte das vivências recreativas de nossas crianças;

²⁰ Escolhemos estas brincadeiras pois faziam parte das vivências recreativas de nossas crianças;

como propulsoras para sua promoção, pois dentro de nossa sociedade tão desigual e injusta as brincadeiras poderão contribuir diretamente para sua (re)construção.

4.5 Relatos da observação participante

A nossa observação participante iniciou-se no mês de maio de 2019 e consideramos as relações estabelecidas na sala de aula e no período de recreação, observamos a interação considerando as relações entre os gêneros, raças e etnias. Vivenciamos muitas experiências que apontaram uma profunda desigualdade entre as crianças, para coleta de dados estabelecemos um roteiro de observação.

Em nossa primeira observação, a auxiliar da turma Adália²¹ havia preparado uma contação de história para a turma, ela escolheu o livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, as crianças foram convidadas a sentar em círculo no chão de frente para a parede, a fim de que, a professora pudesse colar todos os personagens de forma que ficasse visível para toda a turma. Além disso, a auxiliar confeccionou os personagens da história em E. V. A. e na medida em que os fatos iam acontecendo ao longo da narrativa ela movimentava os personagens para que as crianças ficassem atentas a tudo.

No início da história a professora apresentou o coelhinho branco que desejava muito ser negro, as crianças reagiram com frases do tipo: “que lindinho”, “ele é muito fofinho”. Em seguida, foi apresentada para as crianças a personagem que nomeia a história, a menina bonita do laço de fita, a personagem é negra e sua cor é invejada pelo coelhinho, logo, uma das crianças ressalta: “ah, mas ela é feia”, o colega que estava sentado do lado concordou, e acrescentou: “O coelhinho é mais bonito”, mesmo com essas falas por parte das crianças, a auxiliar continuou contando a história e não fez nenhuma intervenção.

No final da história, o coelhinho compreende que a cor da nossa pele é fruto da nossa genética, e como ama a cor negra pede uma coelhinha negra em casamento, os frutos dessa união são vários coelhinhos de pele mais clara que a da mamãe coelha e mais retinta que a do papai coelho. Observamos que, as crianças aceitaram de forma mais natural os coelhinhos de pele parda, pois puderam brincar

²¹ Nome fictício a fim de preservar a identidade da professora, ela estava afastada da sala de aula devido a problemas de saúde e por prescrição médica apenas poderia estar em sala de aula se ocupasse o cargo de auxiliar.

com os personagens e a grande maioria escolheu os coelhos brancos e pardos, os coelhos negros foram ignorados pela turma.

Sobre essa “naturalidade” afirma Rossato; Gesser

(...)diante de uma sociedade em que ser branco(a) é “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do “outro”. (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 11).

Ressaltamos, portanto, que a opção pelos coelhos de pele mais clara se deu de acordo com a realidade das crianças, pois, estão inseridas numa sociedade racista em que o ser branco é a norma, e o negro é relacionado ao que é feio e inferior. Desse modo, observamos que desde a educação infantil, as crianças já reproduzem esses estereótipos e preconceitos.

Outras histórias foram contadas em nossa sala de aula, e sempre pela auxiliar da turma que afirmava gostar dessa prática, na semana seguinte, Adália escolheu uma parte do livro “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato, ele trazia frases de cunho racista como, por exemplo, “tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena”²², observamos que, essas frases reforçavam práticas racistas e não colaboram com a construção de atitudes de inclusão e empatia.

Tal fato, nos instigou, a investigar quais práticas eram adotadas pela secretaria municipal de educação para trabalhar com a temática de relações étnico-raciais, contatamos a coordenadora pedagógica da educação infantil dos espaços urbano e rural, fomos informados que o município não possui diretrizes para a educação étnico-racial e que promove apenas ações pontuais em datas específicas como, por exemplo, o dia da consciência negra. Consideramos como negativo esse dado, tendo em vista, que um trabalho constante se torna eficaz para combater práticas racistas e preconceituosas.

Outras práticas nos chamaram a atenção, na tarde do dia 21 de maio de 2019, estávamos preparando a turma para uma atividade em duplas, pedimos que a auxiliar da turma fizesse a separação e organizasse os pares, a mesma escolheu o critério de gênero para fazer a divisão e advertiu em alta voz: “Meninas ficam com meninas e os meninos se juntam com os meninos”, a turma se dividiu e algumas crianças ficaram sem duplas, uma delas foi Nelson²³, um menino negro, muito

²² Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

²³ Nome Fictício a fim de não expor a identidade da criança.

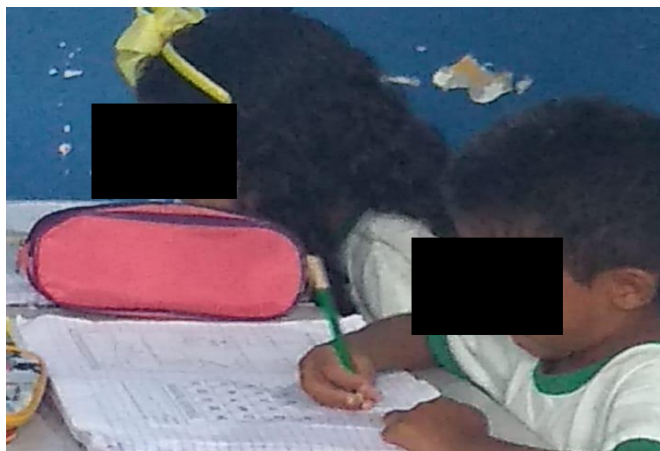
apegado à mãe e que chorava com facilidade, ao ver-se sem duplas, a criança chorou bastante e não quis envolver-se na atividade.

De acordo com Lins

As dicotomias entre feminilidade e masculinidade criam desigualdades: articulado com noções de hierarquias e poder, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, coisas, espaços ou emoções. No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade (LINS, 2016, p. 24).

Desse modo, consideramos que a forma como a turma foi dividida contribui para a criação de desigualdades entre meninas e meninos. Além disso, a turma já estava condicionada a ser dividida dessa forma, tanto para as atividades em grupos quanto para ir ao banheiro, e para organização de filas. Nesta diretiva, tal divisão fortalecia sentimentos de concorrência e competição entre os gêneros, como podemos verificar na figura abaixo,

Figura 7- A menina coloca abolsa de lápis entre eles



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Na tarde do dia 24 de maio de 2019, iniciamos a acolhida das crianças, e algo nos chamou a atenção, as crianças conversavam entre si e as professoras corrigiam a atividade de casa, quando o aluno Nelson chegou acompanhado de sua irmã mais velha, ao observar a chegada do colega, um dos alunos falou à colega que estava sentada ao seu lado: “O neguinho chegou!”.

Esse acontecimento nos impactou afinal, o termo “neguinho” foi empregado de forma pejorativa para diminuir o outro, diante disso, observamos como as

crianças apresentam uma visão preconceituosa e estereotipada. A criança que fez essa fala, também é negra, neste sentido, compreendemos que não há consciência e reconhecimento de sua identidade e pertença étnico-racial. Abaixo poderemos observar os lugares que as crianças negras ocupavam em nossa sala de aula,

Figura 8- Meninas à frente, meninos atrás e o menino negro distante dos demais



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Além desses espaços ocupados na sala de aula, as crianças negras ocupavam espaços restritos durante as brincadeiras no momento da recreação, geralmente ficavam as margens e geralmente não participavam das brincadeiras coletivas. Como podemos observar nas figuras abaixo.

Figura 9- Crianças no momento de recreação



Fonte: Arquivo Pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Como podemos observar, a criança negra durante os horários de recreação não participava das brincadeiras e na maioria das vezes apenas observava as demais crianças brincando. Desse modo, vemos também como ele se retrai para perto da parede, numa linguagem corporal de distanciamento do grupo em questão.

Figura 10- Crianças negras observam brincadeiras durante a recreação



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Tendo em vista as figuras acima, observamos que os meninos não negros ocupavam espaços privilegiados durante a recreação, as meninas não negras ficavam com o corredor observado. Na figura acima, e as crianças negras ocupavam espaços ainda mais restritos, o que reflete características da nossa sociedade machista e racista, em que as pessoas vão sendo classificadas a partir da sua pertença de gênero e étnico-racial.

Nossa observação continuou, e a aula do dia 07 de junho de 2019 tinha como tema as plantas e sua importância para nossa vida, estudamos as condições de vida das plantas e do que elas precisam para sobreviver, escolhemos o girassol para plantar juntamente com as crianças, falamos da sua diversidade de cores e em seguida sugerimos a pintura do desenho de um girassol. A professora auxiliar ficou responsável pelas crianças do maternal, e num determinado momento da atividade, a professora auxiliar indagou a professora regente: - “Débora, a aluna Rita²⁴ só pinta com a cor preta, eu acho que tem algo de errado ou ela deve estar passando por algo na família.” Isso nos chamou atenção, porque ao observarmos a pintura das

²⁴ Nome fictício para proteger a identidade da criança

demais crianças do maternal, uma havia usado apenas vermelha, outra usou a cor verde e a outra criança usou a cor amarela. Apenas a criança que usou a cor preta chamou a atenção da professora, desse modo, vemos que essa cor ainda é relacionada a problemas, tristeza e como algo ruim.

Esse fato se repetiu algumas outras vezes, como na aula do dia 08 de agosto em que as crianças do Pré I e Pré II realizavam uma atividade, sobre a consoante P, enquanto isso, o maternal estava colorindo um patinho referente à história que ouviram durante a roda de leitura, uma das crianças prontamente pegou o lápis de cor preta para colorir seu desenho, a professora auxiliar da nossa turma rapidamente repreendeu a criança e guardou o lápis preto, a mesma afirmou: “Eu já falei mil vezes que não pode pintar com o preto, escolha outro”.

Atitudes como estas, podem resultar na construção de estigmas e preconceitos relacionados à cor preta, como sendo algo feio, ruim e inferior às demais cores. Fomos observando, que as crianças não usavam a cor preta para pintar a pele dos personagens, mas sempre nomeavam a cor bege como sendo “cor de pele” e usavam-na em todas as pinturas, como podemos conferir na figura abaixo.

Figura 11- Atividades realizadas pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Como podemos observar acima, as crianças reproduzem o que é aprendido socialmente, nesse caso, aprendem que o padrão de normalidade dos indivíduos é ser branco e loiro. Algo que geralmente é reforçado pela escola, a partir dos

cartazes nas paredes, dos personagens das histórias, dos filmes e animações expostas nos filmes infantis, ou seja, a falta de representatividade negra gera consequências nas construções de padrões dominantes.

Outro fato observado, aconteceu na tarde do dia 06 de agosto de 2019, a professora da turma elogiou o cabelo cacheado de uma de nossas alunas, outro aluno chamado Victor ouvindo o elogio, afirmou que não gostava de cabelos cacheados, entretanto, o mesmo possui o cabelo crespo, neste momento Sérgio que estava sentado atrás de Victor disse: Pior é o seu cabelo que é duro! Fomos observando, como as crianças concebiam tanto a cor negra como os cabelos cacheados e crespos, sempre relacionando essas características a ruins e negativos.

Durante os períodos de recreação, o aluno Heitor sempre estava brincando com as meninas, fato este que gerava bastantes preconceitos e estereótipos entre os meninos, na figura abaixo, observamos Heitor juntamente com as meninas no momento de brincadeiras,

Figura 12- Heitor brinca com as meninas no momento de recreação



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Heitor sempre gostava de brincar com as meninas, seja de ciranda, boneca, escolinha ou de casinha, muitas vezes os meninos chamavam-no de “Heitora”, a fim de diminuir e ofender o colega, observamos com isso, a compreensão que os meninos tinham das meninas, considerando-as um gênero inferior, frágil e sensível. Quando chegamos à escola, fomos advertidos pela gestora que não podíamos

deixar que Heitor brincasse com bonecas, pois no ano anterior, ele havia sido agredido pelo seu pai porque tinha levado uma boneca para casa.

Dando prosseguimento a observação, na manhã do dia 30 de agosto de 2019, a escola organizou um momento de palestra para as mães de todas as crianças da escola. Iniciamos com as boas-vindas, e em seguida convidamos uma Assistente social para uma palestra sobre a violência doméstica, a fala durou em média quarenta minutos, ao final, a palestrante preparou uma dinâmica com espelho, onde as mães foram convidadas a contemplarem no espelho sua história de vida, a buscar forças para superar uma possível violência doméstica, o resultado foi surpreendente, a grande maioria das mães não suportaram e choraram demonstrando a fragilidade e a dor de vivenciar uma relação abusiva.

A partir dessa palestra, compreendemos as atitudes de muitos meninos e meninas da nossa sala, a atitude agressiva dos meninos era reflexo de relações abusivas em seus lares, e as meninas demonstravam atitudes de medo e receio, uma parte das meninas evitavam falar em público e eram retraídas nas atividades em grupos. Algumas confundiam agressões físicas e verbais contra suas mães. Essas relações abusivas influenciavam diretamente na vivência das crianças em sala de aula.

Durante o período de observação, fomos procurados pela mãe de Nelson, ela nos informou que a irmã mais nova do nosso aluno teria sido abusada sexualmente pelo esposo de sua avó, e a criança não conseguiu conversar com a mãe e expor a situação de abuso. Somente após, o projeto do conselho tutelar do município relatou o abuso sexual na infância, a criança se sentiu segura para conversar com sua irmã mais velha e falar do abuso sofrido.

Com isso, pudemos compreender a importância do nosso projeto, tendo em vista que, a partir das brincadeiras mostramos que meninos e meninas têm os mesmos direitos e que ambos devem agir com respeito, solidariedade e empatia, para que no futuro ou no presente os meninos não se tornem abusadores, e respeitem o corpo das meninas e as meninas não se submetam a relacionamentos abusivos.

Nossa observação foi muito importante para compreendermos como as relações estavam postas, e como as crianças concebiam a diferença, além disso, compreendemos que desde a infância as crianças reproduzem desigualdades, estereótipos e preconceitos, além disso, estão inseridas em dicotomias de gênero,

que estão refletidas na cor dos materiais escolares, nos personagens das bolsas e dos acessórios, nas brincadeiras e brinquedos, nas falas e atitudes.

Sendo assim, é fundamental que os/as docentes estejam atentos/as a estes tipos de relações que colocam meninos e meninas em situações de desigualdades, observamos ainda que nossa auxiliar reproduziu muitos estigmas²⁵ relacionados à raça, etnia e ao gênero.

Diante disso, concordamos com Auad

[...] algumas professoras podem temer a contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados. Talvez se pense que tal questionamento abale valores éticos, como a família e a imagem das mulheres como “civilizadoras”. É possível reverter esse quadro com sensibilização, estudo, formação e debate (AUAD, 2012, p. 39).

Desse modo, defendemos uma formação docente pautada em questões que estão presentes em sala de aula, principalmente, as questões de gênero e etnia, para que em sua prática promovam ações mais inclusivas, com um olhar mais sensível as desigualdades presentes em nosso cotidiano escolar, a fim de minimizá-las.

²⁵ De acordo com Goffman 1981, “o termo estigma, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (p. 06). Para maior aprofundamento vê Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada – Erving Goffman, 1981.

5 EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo iremos relatar as experiências obtidas a partir do nosso projeto de intervenção pedagógica, que teve como objetivo a construção de práticas e discursos respeitosos, empáticos, solidários, igualitários e cooperativos a partir de metodologias e práticas com brinquedos e brincadeiras visando à igualdade de gênero e o protagonismo de crianças negras.

5.1 “*Olha, ela parece comigo*”: respeito, reconhecimento e empatia

Nosso projeto de intervenção pedagógica teve como principal objetivo a construção de práticas e discursos diferenciados, tendo em vista os resultados obtidos a partir da nossa observação participante. Para tanto, elaboramos e adaptamos algumas brincadeiras e brinquedos que pudessem contribuir para a promoção da igualdade de gênero e o protagonismo de crianças negras, haja vista que, estas ocupavam tanto na sala de aula como no espaço de recreação lugares bastante restritos e marginalizados.

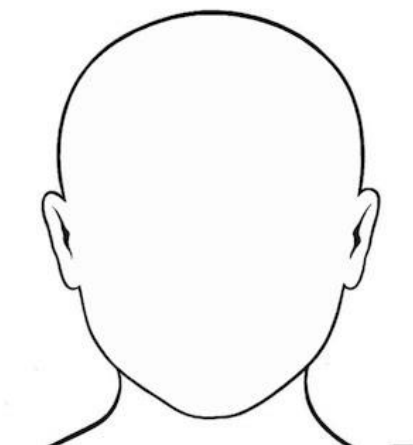
Diante disso, pretendemos propor metodologias que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, contudo, enfatizamos que o processo de educação é dinâmico, e está em constante transformação, desse modo, “Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente” (AUAD, 2012, p. 14). Nossa proposta é uma entre tantas, que visa colaborar com metodologias diferenciadas para uma educação que valoriza a diversidade e o respeito.

Ressaltamos ainda, que nosso projeto de intervenção pedagógica não estava direcionado a um componente curricular específico, mas foi sendo trabalhado de forma transversal, ou seja, no decorrer das aulas de todos os componentes curriculares, em intervenções a discursos e práticas racistas e misóginas e durante o período de recreação.

Nossa primeira intervenção foi denominada “lápis cor de pele”, esta metodologia teve como finalidade o reconhecimento da pertença étnica e racial de cada criança, além de (re)construir a ideia de que a cor bege é a única aceitável. Nesta diretiva, oferecemos as crianças um desenho de uma face em branco, como podemos verificar na figura abaixo, e pedimos que eles pudessem reproduzir as

suas características, seu cabelo, a cor dos olhos e da pele, o nariz, a boca e as orelhas.

Figura 13- Atividade realizada com as crianças



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

As crianças desenharam suas características a partir de como se reconheciam, o resultado esperado foi confirmado, a partir das produções das crianças, a ideia da cor bege como única cor de pele aceitável, mesmo para as crianças negras e os cabelos lisos mesmo para aquelas que possuíam cabelos cacheados e crespos. Desse modo, confirmamos nossa percepção ao observarmos que as crianças não reconheciam sua identidade e pertença étnico-racial. Abaixo, poderemos verificar uma das produções das crianças negras e de cabelos cacheados que chamaremos de Simone²⁶.

Figura 14- Atividade realizada por Simone



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

²⁶ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

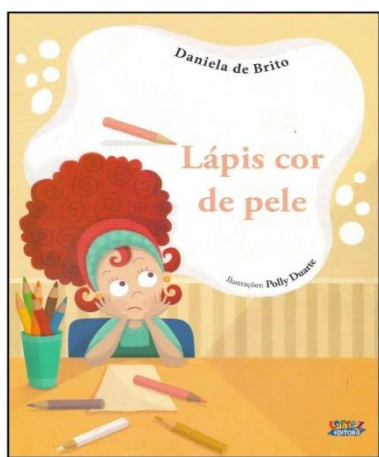
Além da falta de reconhecimento da identidade, não podemos ocultar outra característica importante, a falta de representatividade negra na escola, seja nos cartazes, nos trabalhos e até mesmo nos profissionais da educação, a ideia da cor preta como sendo feia e relacionada a aspectos ruins e inferiores pôde contribuir para esse resultado.

Sobre isso, afirma Lima

[...] na escola emergem situações de conflitos relacionados ao pertencimento étnico-racial de alunos/as e de professores/as, seja nos relacionamentos seja nos conteúdos ensinados, nos textos e discursos que estão presentes na escola e na sala de aula. Estas situações, muitas vezes ignoradas, confundidas, silenciadas ou negadas, deverão ser abordadas, e a compreensão acerca de conceitos como identidades, cultura, poder e sua relação com a prática pedagógica permitem engendrar práticas educativas desconstrutoras do racismo e favoráveis a promoção da igualdade étnico-racial. (LIMA, 2015, p. 55-56).

Desse modo, esse silenciamento frente às questões relacionadas à identidade étnico-racial contribuem para atitudes racistas e preconceituosas, além de construir a ideia de homogeneidade e de estranhamento as diferenças. Dando continuidade a intervenção, recolhemos a atividade e realizamos a contação da história “Lápis cor de pele” da autora Daniela de Brito.

Figura 15- Livro Lápis cor de pele



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

O livro conta a história de Ana, em seu primeiro dia de aula. Ao chegar à escola, a criança ficou surpresa quando percebeu que seus colegas tinham um “lápis cor de pele”, Ana ficou pensativa e chegou à conclusão que não existe apenas uma cor de pele e que seus colegas tinham peles, cabelos e características bem

diferentes. Todas as crianças ficaram atentas à contação e interagiram bem durante toda a história. Abaixo, nosso aluno Nelson pediu para olhar o livro e ficou feliz quando os seus colegas disseram que ele se parecia com o irmão de Ana.

Figura 16- Nelson e o livro "lápis cor de pele"



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Logo após, levamos alguns espelhos e pedimos para que as crianças pudessem se olhar e prestar atenção as suas características, a cor da pele, dos olhos, os seus cabelos, seu sorriso e as suas singularidades. As crianças se olharam, sorriram e logo falaram frases do tipo: “minha cor é igual a do irmão de Ana”²⁷, “meu cabelo parece com o de Ana”, “Olha, ela parece comigo”. Todas essas conclusões foram sendo feitas de forma natural no decorrer da observação no espelho.

Em seguida, devolvemos os desenhos e pedimos para que as crianças observassem se estavam parecidos com elas. Algumas responderam prontamente que “não!” outras ficaram em silêncio e apenas observavam, percebemos que nossa aluna Ângela ficou triste ao ver seu desenho, e ao perguntarmos o motivo, a criança respondeu: “Eu não queria ser marrom!”, a resposta nos impactou e compreendemos como a falta de representatividade, e uma ideia equivocada sobre a cor preta podem prejudicar a construção da identidade de uma criança.

Nossa conversa com Ângela demorou alguns instantes, pois, fomos apresentar personagens negras de outros livros que havíamos separado, contudo, nossa conversa sempre se repetia ao longo do nosso projeto de intervenção pedagógica. Por conseguinte, devolvemos outra face para que as crianças

²⁷ Na história, a mãe e o irmão de Ana são negros.

pudessem refazer a produção, uma delas indagou: “Mas professora, não tem minha cor na caixa de lápis”, ficamos felizes com essa conclusão e já havíamos preparado uma caixa de lápis com vários tons de pele.

Observamos que ao escolher os lápis, as crianças colocavam-no junto da pele e alguns diziam: “essa parece com a minha cor”, essa conclusão foi importante para que as crianças compreendessem sua pertença étnico-racial e tivessem acesso à diversidade existente de tons de pele, demonstrando assim que a sua cor é apenas uma dentre tantas, abaixo poderemos observar a produção de Simone²⁸.

Figura 17- Produção das alunas Simone e Ângela



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Como podemos verificar na figura acima, as crianças perceberam mudanças na tonalidade da pele e nos cabelos cacheados. Compreendendo a reação de Ângela, quando se reconheceu negra, buscamos estratégias a fim de trazer para a sala de aula formas diferenciadas de representatividade para que a criança pudesse se enxergar e se reconhecer. Desse modo, preparamos recursos pedagógicos de contação de histórias em que a protagonista era uma menina negra de cabelos cacheados, além disso, enfeitamos nossa sala com bonecas e bonecos negros/os.

Essa compreensão da importância da representatividade negra é fundamental na construção das identidades, tendo em vista que, por muito tempo e ainda hoje em nossa sociedade o padrão de beleza aceitável é de uma pessoa branca, cabelos lisos, nariz afinado e corpo magro. Esse padrão resultou numa tentativa de

²⁸ Nome fictício para preservar a identidade da criança;

branqueamento da população negra, a fim de, se sentirem aceitos por essa sociedade racista.

Assim, como discorre Silva apud Venâncio

[...] para muitos negros, o fato de ser negro é vivido com muita dificuldade, já que foram introjetadas imagens negativas, produzidas pelo poder discriminatório, veiculadas pelos discursos acerca do que “é” ser negro. Torna-se muito difícil conviver com um corpo tido como feio, um cabelo por definição “ruim” (SILVA Apud VENÂNCIO, 2019, p.1).

Nesta diretiva, a representatividade em sala de aula é fundamental para que as crianças possam se enxergar e se reconhecer, além disso, é imprescindível para que desde a educação infantil as crianças negras reconheçam seus espaços e construam uma imagem positiva da sua identidade. Abaixo, poderemos observar alguns recursos utilizados para enfatizar a representatividade em sala de aula.

Figura 18 - Recursos utilizados para enfatizar representatividade durante as aulas



Fonte: Arquivo Pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Além das bonecas, bonecos e a livraria viajante, utilizamos a contação da história “Pretinha de neve e os sete gigantes” do autor Rubem Filho, o livro retrata a história de uma menina corajosa e que não está nos padrões de algumas princesas passivas, essa narrativa foi fundamental para debater com as crianças, tanto a questão étnico-racial como a questão de gênero, tendo em vista que, os meninos concebiam as meninas como sendo fracas e sensíveis.

Sobre isso discorre Auad

O modo como percebemos cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade. O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem

atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem. Muitos são os adjetivos que podem ser citados, mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro (AUAD, 2012, p. 22).

Ressaltamos que, a história de Pretinha de neve gerou surpresa na turma, haja vista que a protagonista desfrutava de adjetivos considerados naturais aos meninos, como por exemplo, a coragem e não a passividade. Assim, como afirma Auad (2012) quando diz que uma característica “comum” a um gênero está automaticamente excluída do outro, desse modo, podemos através da história conversar com a turma mostrando que a coragem é uma virtude humana, e não de um gênero, ou seja, todos/as podemos ser corajosos/as independentemente se somos meninas ou meninos.

Como forma de ilustrar nossa conversa, foi proposta a brincadeira do futebol diferente, mostrando que tanto as meninas quanto os meninos podem desfrutar de uma mesma brincadeira, que por muito tempo foi considerada apenas masculina, com algumas adaptações, oferecemos um tecido de aproximadamente dois metros e com duas perfurações circulares nas pontas, a bolinha era colocada no meio do tecido e os times precisavam se movimentar para que a bolinha caísse no espaço do time adversário, o time que conseguisse derrubar a bolinha mais vezes era o vencedor.

Desse modo, a divisão dos times foi feita por turmas, porém, um dos meninos sugeriu que fossem meninas contra meninos, compreendemos a solicitação da criança, uma vez que estavam condicionados a esta divisão, seja nas brincadeiras, filas e/ou atividades.

Sobre isso, discorre Wenez

[...] as diferentes formas pelas quais nos relacionamos com o tempo e o espaço não são formas universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos de acordo com a sociedade onde nos encontramos (WENETZ, 2019, p. 11).

Assim, ressaltamos que estas atitudes foram sendo aprendidas durante as formas de divisão da turma, em que as crianças já estavam condicionadas. Entretanto, propomos qu dessa vez houvesse uma divisão diferente, iríamos dividir por turmas, formando assim, vários times. As crianças concordaram e logo se entrosaram entre os times, demonstrando atitudes de colaboração. Algumas frases confirmam esse dado, como por exemplo, “se você levantar esse lado dá pra fazer o

gol”, “balança assim que você consegue”. Abaixo, veremos o jogo do futebol diferente.

Figura 19- Jogo do futebol diferente



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Este jogo, além de produzir atitudes de colaboração, observamos a união entre os integrantes dos times, com características de competição próprias do jogo, mas sem alimentar uma rivalidade entre os gêneros. Além disso, foi possível (re)construir a concepção de que o futebol é apenas para meninos.

O intuito foi mostrar como as brincadeiras que foram naturalizadas e destinadas a determinado grupo pode ser utilizada por todos/as, propomos o pula corda, uma brincadeira coletiva, que além de envolver meninos e meninas num mesmo grupo, desenvolve a coordenação motora, o equilíbrio e o ritmo. Todas as meninas se interessaram pela brincadeira, contudo, os meninos a princípio ficaram indiferentes e optaram por não participar da brincadeira, apenas Heitor juntou-se ao grupo como de costume.

As escolhas de Heitor sempre incomodavam os demais meninos, que o chamavam de “menininha”, “Heitora” e o excluíam do grupo, sempre que Heitor se aproximava deles. Desse modo, é perceptível que os meninos acreditavam que o fato de brincar com as meninas tornava Heitor menos masculino, que só através das brincadeiras destinadas aos meninos é possível afirmar a sua masculinidade. De acordo com Wenzel “A prática do futebol parece ser colocada aí quase como uma obrigação para um menino que pretende ser heterossexual; do contrário, poderá ser classificado como desviante” (WENZEL, 2010, p. 4).

Neste caso, não colocamos apenas o futebol, mas também o pega-pega, os jogos de luta, de apostar corrida, sempre com o objetivo de se reafirmar o mais forte, o mais rápido e o melhor entre os demais. Ressaltamos, com isso, que a partir das brincadeiras as crianças já internalizam e naturalizam os papéis sociais destinados aos gêneros, além disso, criam estereótipos e excluem os que não se configuram as normas padrão.

Sobre isso, discorre Louro Apud Penna

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem. (PENNA, 2015, p. 67).

Nesta diretiva, salientamos a importância das brincadeiras para a formação de homens e mulheres mais respeitosos e empáticos, tendo em vista que, ao propormos atividades coletivas, sem segregar e separar, as crianças não estranhariam um menino que não gosta de futebol, e uma menina que não gosta de bonecas, e que não relacionariam estas características as suas orientações sexuais.

Por conseguinte, iniciamos a brincadeira definindo o ritmo e o tempo certo de pular²⁹, na medida em que girávamos a corda as crianças que pulavam iam se envolvendo em gargalhadas e gritos, alguns meninos observavam tudo de longe, e outros se aproximaram para acompanhar melhor. A professora auxiliar, que estava com a turma do maternal, também observava o desenrolar da brincadeira. Na figura abaixo, veremos como os meninos foram se aproximando do grupo que brincava de pular.

Figura 20- Meninos observam Ângela pular corda



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

²⁹ Na brincadeira do “pula-corda” é fundamental estabelecer um ritmo para que as crianças pulem, podendo variar entre mais rápido ou mais lento.

Diante da indiferença dos meninos, observamos que as meninas são mais suscetíveis a aderirem a brincadeiras “destinadas aos meninos”, desse modo, perceberam que “o estranhamento a respeito de meninos que praticavam brincadeiras consideradas exclusivamente femininas, tais como casinha, é maior do que meninas que jogam futebol” (WENETZ; AUAD Apud PENA, 2015, p. 63), isso porque as meninas também apostavam corridas com os meninos, e estes sempre aceitavam mesmo que para demonstrarem que conseguiam correr mais rápido.

A fim de atrair os meninos para a brincadeira, e também às crianças negras, que na maioria das vezes ocupavam espaços restritos no momento da recreação, sendo estes, os primeiros a se aproximarem do grupo, optamos por reunir as crianças e apresentar uma paródia da cantiga popular “escravos de jó”, como podemos verificar abaixo.

*Colegas de Nelson
Jogavam dominó
Tira, põe
Uma peça só
Meninos e Meninas pulam se uma perna só
(ARAÚJO, Débora K.P. 2019)*

A paródia é de nossa autoria e deixou as crianças empolgadas, além disso, buscamos refazer uma cantiga que apresenta em sua letra original a figura de escravos, desse modo, reformulamos a letra e colocamos nomes das crianças negras para estas pudessem se sentir protagonistas da brincadeira, vejamos a reação de Nelson quando foi citado na canção.

Figura 21- Nelson antes de ser citado e depois de ser citado



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Podemos observar de forma evidente a partir das figuras a reação da criança, demonstrando a partir da postura do seu corpo, e do seu sorriso a importância que a cantiga passou a ter para ele. A cantiga atraiu os meninos, à medida que íamos citando os seus nomes, no final da brincadeira, todas as crianças haviam se envolvido, além disso, foi possível observar que respeitavam a vez do outro e cantavam a cantiga juntos com a professora, assim como podemos observar na figura abaixo.

Figura 22 - Crianças brincam juntas de pular corda



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

No dia seguinte, ao chegarmos à escola Adália, auxiliar da turma, havia comprado cordas individuais na cor rosa para as meninas e na cor azul para os meninos, além disso, trouxe brinquedos rosa para as meninas. Ao nos depararmos com estes brinquedos, pensamos que o nosso trabalho de intervenção pedagógica havia fracassado, entretanto, a atitude das crianças nos surpreendeu. Abaixo, poderemos observar os brinquedos levados por Adália.

Figura 23- Brinquedos levados por Adália



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

As crianças ficaram eufóricas com os brinquedos, e estávamos desapontados com a atitude de Adália, tendo em vista que, as crianças tinham uma percepção de gênero muito marcada pelas cores, personagens e brincadeiras, além disso, a corda reforçava atitudes individuais, e nós pretendíamos exatamente o contrário, objetivávamos que as crianças se relacionassem coletivamente.

No momento da recreação, observamos como as crianças iam se relacionar diante do novo brinquedo, ademais, utilizamos dessa experiência para avaliar nossa prática, atestar se a intervenção da aula passada havia sido eficaz. Para nossa surpresa, as crianças usaram a corda para reproduzir a brincadeira do dia anterior, mesmo que pequena eles se esforçaram e se organizaram em grupos para colocar em prática a brincadeira.

Ressaltamos ainda que, a corda rosa destinada as meninas, não havia sido considerada, tendo em vista que os meninos também estavam envolvidos na brincadeira e não se importaram com a personagem impressa no objeto. Destacamos então, que mesmo as diferenças de gênero construídas por nossa sociedade estando explicitamente marcadas em nossas crianças, é possível desconstruí-las a fim de que meninos e meninas possam conviver harmonicamente nos mesmos espaços, usufruindo dos mesmos direitos.

Figura 24- Meninos e meninas pulam corda juntos



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Destacamos, com isso, o papel da educação para a transformação de relações desiguais e segregacionistas, “acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em

que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (LINS, 2016, p.10). Ademais, acreditamos numa escola que valorize a diversidade e que promova ações de respeito, equidade e fraternidade.

Além das brincadeiras de corda, futebol diferente, propomos o bambolê e a ciranda. Com o bambolê, objetivávamos que as meninas pudessem auxiliar os meninos e (re)construir a percepção de que se tratava de uma brincadeira, direcionada apenas para as meninas e a ciranda com paródias de cantigas que retratavam casos de violência como por exemplo, o cravo e a rosa e Samba Lêlê, a fim de, não naturalizar essas relações, abaixo poderemos observar a paródia da música “O cravo e a rosa”.

*O cravo brincou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu sorrindo
E a rosa contente estava
Os dois eram bons amigos
E gostavam de brincar
De bola ou de boneca
Só não podia brigar
Os dois sabiam bem disso
E nunca brigavam não
Pois devemos ficar unidos
E sempre nos dá as mãos
(ARAUJO, D.K.P.2019)*

Na medida que introduzimos novas brincadeiras, as crianças pareciam naturalizar e já não causavam indiferença e estranheza por parte da turma, pelo contrário, a partir das brincadeiras coletivas as crianças passaram a demonstrar atitudes menos egoístas e segregacionistas, mesmo nos dias em que não levamos novas brincadeiras eles/as pediam para repetir as já conhecidas, e até tomavam a iniciativa por conta própria. Abaixo, a turma brinca de ciranda ao som da paródia “O cravo brincou com a rosa”.

Figura 25 - Crianças brincam de ciranda



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

As brincadeiras coletivas refletiram até mesmo nas relações em sala de aula, as crianças passaram a ocupar outros espaços e demonstrar atitudes solidárias com os/as demais colegas. Contudo, algumas atitudes da professora auxiliar colaboravam para o reforço de alguns estereótipos e estigmas, como por exemplo, o uso de frases “rosa para as meninas” e “os meninos são fortes e devem ajudar as meninas”. Essas frases, acabam por reforçar a dicotomia entre meninos e meninas e ideia de meninos fortes e meninas passivas.

Salientamos que, se trata de atitudes que foram moldadas a partir do contexto histórico da nossa professora auxiliar, desse modo, não consideramos que são práticas intencionadas tendo em vista que “as diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como às relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo” (AUAD, 2012, p. 39).

Ainda assim, destacamos a importância da formação docente, para que sejamos professores e professoras conscientes e não apenas reprodutores de uma cultural patriarcal hegemônica, sendo assim, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25), nesta perspectiva, a formação docente é fundamental para uma educação crítica e de qualidade.

Por conseguinte, propomos brincadeiras de aproximação e que objetivavam a construção de atitudes humanizadas entre as crianças a partir do contato com o outro, nesse caso, o abraço. A brincadeira do abraço e dos tipos de abraços foram adaptadas a partir de outras dinâmicas, ademais, pretendíamos também que os atos

de carinho não se resumissem apenas as meninas, tendo em vista que os meninos eram mais resistentes a essas ações.

A aplicabilidade das brincadeiras consistia em fazer um carinho em uma boneca negra, em seguida, a criança faria o mesmo carinho no/na amigo/a que estava ao seu lado. Observamos, a facilidade das meninas em demonstrar o carinho com o/a colega do lado, entretanto, os meninos demonstraram constrangimento e resistência. Algumas crianças se recusaram e respeitamos a sua escolha. Abaixo, poderemos observar o desenrolar da brincadeira.

Figura 26 - Brincadeira do abraço



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

A brincadeira do tipo abraço, empolgou a turma e versava sobre jogar um dado com diversas formas de abraçar, cada criança teria sua vez de jogar, e a partir do resultado do dado, escolheria alguém para reproduzir o tipo de abraço, as crianças participaram e interagiram de forma satisfatória durante a brincadeira, observamos que, o tipo que eles/as mais gostavam era o abraço grupal. Abaixo poderemos verificar o desenvolvimento das brincadeiras.

Figura 27- Brincadeira dos tipos de abraços



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

No dia vinte de novembro de 2019, fomos convidados para uma palestra na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) referente ao Dia da Consciência Negra, a turma ficou sobre os cuidados da auxiliar da turma. No dia seguinte, ao verificarmos as atividades trabalhadas, observamos que Adália propôs uma pintura de Zumbi dos Palmares para que a turma colorisse, como podemos conferir abaixo.

Figura 28- Pintura de Zumbi dos Palmares



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Com isso, é possível destacar o equívoco da atividade, uma vez que apresenta Zumbi dos Palmares numa situação de passividade e tristeza, sem blusa, de pés no chão e amarrado ao tronco, ocultando assim, a história de luta e resistência desse líder que enfrentou um regime escravocrata e ajudou tantos escravizados a fugirem da opressão.

De acordo com Lima

[...] saber abordar a história e a cultura afro-brasileira na escola, junto aos alunos e alunas, requer uma mudança de olhar a sociedade, a família, os grupos sociais, atentando para as formas como se dão as relações raciais, lendo criticamente a mídia, a política, a cultura, os bairros, os/as trabalhadores/as, as elites, as imposições, as negações, as invisibilidades como a pessoa negra é vista e tratada na sociedade. (LIMA, 2015, p. 69).

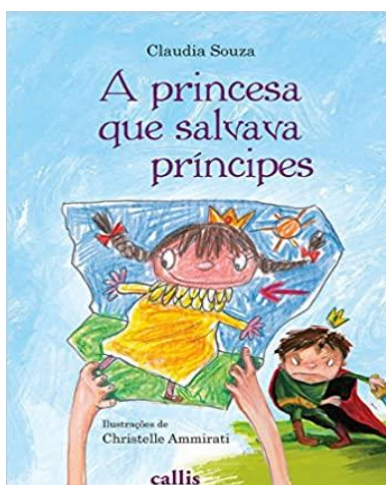
Desse modo, antes de trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula, é preciso conhecer a história do povo negro e como o processo de escravidão resultou em relações desiguais até os dias atuais, desse modo, é fundamental um olhar crítico sobre as desigualdades, exclusões e os dados de violência que circundam a população negra. Ademais, a educação das relações étnico-raciais não deve se resumir apenas a datas comemorativas, pois

[...] a cultura afro-brasileira se torna um “suplemento do currículo escolar”, encenada em datas comemorativas, a exemplo do Dia da Consciência Negra, Dia do Folclore, trabalhada em atividades pontuais, onde o negro é retratado como exótico, distante... (LIMA, 2015, p. 23).

Ressaltamos que, ao usar essa atividade, as crianças regrediram no que se refere à representação da cor preta relacionada a algo triste, tendo em vista que, as crianças relataram o pedido da professora: “todos pintem de preto ou de lápis grafite”. Confirmamos esse dado, a partir da atividade da intervenção pedagógica realizada no dia vinte e um de novembro de 2019.

Organizamos uma roda de leitura com a história “A princesa que salvava príncipes” da autora Claudia Souza

Figura 29 - A princesa que salvava príncipes



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

O livro retrata a vida de uma princesa muito corajosa, que se aventurava em enfrentar monstros e dragões para salvar príncipes que estavam em perigo. Após a

história, conversamos sobre a narrativa e as crianças expressaram frases do tipo “que princesa corajosa”, “olha o monstro que ela matou”, além disso, um dos meninos expôs: “Tia, eu gosto de assistir filme de princesas, mas minha mãe não deixa”.

Diante disso, observamos como o discurso havia se transformado principalmente aos adjetivos da princesa que não mais se resumiam a “linda, bela, meiga”, mas agora, outras características haviam sido destacadas, a coragem, a força e outros. Percebemos também, que o aluno expôs que gostava de assistir filmes de princesas de forma natural e sem receio de ser repreendido pelos colegas, dessa forma, esta não era mais uma característica que causava estranhamente e exclusão.

Após a narrativa, propomos uma produção não verbal (desenho), a fim de que as crianças pudessem ilustrar a história, o resultado foi bastante positivo, a princesa não vestia apenas rosa, mas verificamos vestidos das mais diversas cores e até princesas que usavam calças e não vestidos, contudo, na maioria dos desenhos o monstro ou a bruxa haviam sido coloridos com a cor marrom ou preto, sempre relacionando estas cores aos personagens que representavam “o malvado e o ruim”.

Diante disso, compreendemos que a educação para a igualdade de gênero e das relações étnico-raciais precisam ser constantemente tratadas em sala de aula, tendo em vista, a nossa história de opressão contra a população negra e as mulheres. A escola tende a reproduzir essas relações desiguais e excludentes e que marcarão a vida das crianças.

Nesta direção, afirma Penna

A escola faz parte desse processo de generificação, um olhar atento percebe com facilidade essas adequações em diversos espaços da escola que se dão de formas variadas. O recreio parte desse contexto. Crianças que vivenciam suas infâncias, invisibilizadas, ironizadas, depreciadas, percebem o lugar que lhes é reservado na ocupação dos espaços, nas brincadeiras, nas conversas... E aprendem logo o significado e o peso do silêncio ou da resistência, sentidos no emaranhado de teias o jogo das relações sociais. (PENNA, 2015, p. 33).

Concordamos com a autora, pois quando estas relações são silenciadas em sala de aula, a escola será omissa as interações entre as crianças e os lugares que estas irão ocupar seja no recreio ou na sala de aula. Percebemos que, as relações haviam se transformado, as crianças estavam interagindo bem e em coletividade, mas a sua representação visual ainda relacionava o lápis da cor marrom ou preto aos vilões da história.

Decidimos então, propor brincadeiras de origem africana e mostrar às crianças as suas histórias e do lugar de onde teriam surgido, com isso, preparamos a Mamba³⁰ e a amarelinha africana. Antes de demonstrar a aplicabilidade das brincadeiras, preparamos um teatro de fantoche com um personagem negro chamado Pedro, que contava a história dos reinos africanos, das suas belezas e encantos. As crianças ficaram encantadas com o teatro e fizeram perguntas ao personagem, como por exemplo, “As crianças brincam no castelo?”, “a princesa usa coroa?” e outras.

Em seguida propomos a brincadeira da amarelinha africana que mistura música, ritmo e trabalho em equipe, haja vista que, deviam imitar o colega da frente para não errar. A brincadeira é de fácil execução e necessita apenas de giz para desenhar a amarelinha, além de propiciar muita diversão e interação, conhecemos a cultura das crianças de países Africanos, contribuindo para a construção de saberes e respeito, assim como podemos verificar na figura abaixo.

Figura 30 - Brincadeira da Amarelinha Africana



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Além desta, apresentamos a brincadeira da Mamba que também é de fácil aplicabilidade, e necessita apenas de giz para desenharmos um círculo grande no chão. A Mamba (uma criança escolhida) tentará retirar outros/as colegas que estarão dentro do círculo para fazer parte da sua cauda elas, porém, deverão se

³⁰ A brincadeira teve origem na África do sul e faz referência a uma serpente típica da região.

proteger e não permitir que a Mamba os tire do círculo. A brincadeira envolve a união e o trabalho em equipe.

Por ser uma brincadeira de fácil execução, várias vezes chegamos à sala e as crianças estavam brincando de Mamba, e sempre que esta tentava retirar alguém do círculo logo se uniam para proteger uns aos outros, desse modo, resultou ainda mais no sentimento de coletividade, união e solidariedade para com os demais colegas.

Figura 31- Brincadeira da Mamba



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Além de colaborar para a construção de valores relacionados a solidariedade, coletividade e empatia, estas brincadeiras resultaram em percepções diferenciadas relacionadas ao uso das cores nas atividades do dia a dia. Abaixo, poderemos observar diversas atividades em que as crianças voltaram a usar a cor preta, marrom e os variados tons de pele para colorir seus desenhos.

Figura 32 - Atividades realizadas pelas Crianças



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Além destas atividades, tivemos outras evidências de que as crianças construíram percepções diferenciadas sobre gênero, etnia e raça, entre elas, os discursos, as ações e os espaços ocupados tanto na sala de aula como no momento de recreação, demonstrando que a educação pode contribuir tanto para a perpetuação das relações quanto para a emancipação dos indivíduos. Assim, defende “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 1995, p. 115) Desse modo, se desde a mais tenra idade as crianças já reproduzem estereótipos e desigualdades, podemos promover uma educação que os ensine a amar, respeitar e ser empático com todos/as.

Figura 33- Crianças brincam e ajudam o colega com dificuldades na atividade



Fonte: Arquivo pessoal de Débora Kelly Pereira de Araújo (2019).

Como retratam as figuras acima, os resultados foram eficazes e satisfatórios, entretanto, o trabalho com a temática de gênero e étnico-racial deve ser constante, tendo em vista que, a sociedade sempre reafirma um padrão hegemônico. Nesta diretiva, a escola deve promover ações que objetivem a promoção de valores como respeito, a solidariedade, a empatia, a equidade de gênero, a inclusão e a diversidade, desse modo, iremos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

6 CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



AUTORAS

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e atua nas temáticas de Gênero, Feminismo, Educação Infantil, Direitos Humanos, Diversidade, Relações Étnico-Raciais e Brincadeiras.



PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (1990), mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado em Serviço Social.



SUMARIO

1. Apresentação.....	4
2. Oficina 1 - Por uma educação antirracista: Etnicidade, representatividade e protagonismo.....	5
3. Oficina 2 - Diferentes, mas não desiguais: Promovendo a igualdade de gênero na Educação Infantil.	10
4. Oficina 3 – Educar para a diversidade: Empatia, respeito e fraternidade.....	13
5. Considerações	16
6. Referências	

APRESENTAÇÃO

Este caderno de orientações pedagógicas tem como principal objetivo contribuir tanto para a formação docente, quanto para as práticas educativas que promovam a igualdade étnico-racial e de gênero, principalmente na educação infantil.

Trata-se de um produto educacional que faz parte das solicitações do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Desse modo, a partir da leitura do contexto sociocultural em que este instrumento foi utilizado a fim de (re)construir práticas e discursos desiguais, propomos este caderno pedagógico para ser trabalhado principalmente com crianças da educação infantil a partir do fazer docente.

Sendo assim, está organizado em três oficinas temáticas, as quais disponibilizam cinco práticas pedagógicas (brincadeiras, brinquedos e dinâmicas) que contribuem para a construção de valores relacionados ao respeito, empatia, reconhecimento de pertença étnico-racial e de gênero.

Esperamos que este material contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e para a promoção de uma educação escolar não-sexista e antirracista.

As autoras

OFICINA 1

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ETNICIDADE, REPRESENTATIVIDADE E PROTAGONISMO.

Considerando o enraizamento do racismo na formação sócio-histórica brasileira e suas manifestações estruturantes que se desenham ao longo do tempo seja nas relações de poder, compadrio, privilégios, seja na construção ética, estética, artística, religiosa, etc, podemos perceber o lugar de subjugação ao quais os negros foram alocados apesar das ricas heranças trazidas pelas mais diversas etnias oriundas dos países de origem africana para construção da identidade do povo brasileiro.

O que queremos destacar é não apenas a crueldade da escravidão, mas também toda a ideologia, "moral" e narrativa que a subsidiaram e introjectaram em nosso ideário a desvalorização de toda e qualquer referência que remeta ao povo negro. Um exemplo desse processo é a negativa da estética cresp/cacheada, da cor preta e a busca pelo embranquecimento do nosso povo com adoção de termos como "morena". Também podemos citar o uso de terminologias que remetem o negro ao mal, como demonstra a palavra "denegrir" e o dito "a coisa tá ficando preta", etc. Outro fator é que a religiosidade afrodescendente é estereotipada como maligna, diabólica e má, alocando seus praticantes ao espaço de marginalização. Porém, talvez a mais visível maneira de expressão dessas relações racistas seja o atrelamento direto que esta sociedade faz da estética e dos traços negros à violência e ao mundo do crime, mais uma vez reafirmando o lugar de subjugação e de "inferioridade" dos negros no Brasil.

Essas questões apontadas são apenas algumas num rol de inúmeros motivos que temos para defender uma educação voltada para o conhecimento da pertença étnica do povo negro e a beleza de suas expressões ancestrais. Por isso, propomos uma série de intervenções pedagógicas que visam promover o devido olhar positivo dos sujeitos sobre a etnicidade negra, principalmente das crianças inseridas na educação infantil, momento oportuno para que desde cedo possam orgulhar-se de suas origens, como também para que possam crescer cientes e conscientes da beleza da diversidade e da importância do respeito à diferença, já que temos uma sociedade que introjeta tanto o preconceito e o racismo, que possamos construir uma educação que introjete a tolerância, a alteridade e a igualdade.

Neste sentido, queremos trazer alguns exemplos de brinquedos e brincadeiras que podem ser utilizadas em sala de aula para subsidiar uma educação infantil antirracista.

Sugerimos que a/o docente sempre considere os conhecimentos prévios das crianças, ou seja, antes das brincadeiras e/ou das práticas pedagógicas é fundamental que o/a professora questione as crianças sobre questões relacionadas às brincadeiras e seus objetivos. Sempre optando pela mediação entre as crianças e respeitando o tempo e espaço de cada um/a, ora, a brincadeira deve ser um momento de aprendizado, mas também de divertimento, desse modo, é fundamental que as crianças se sintam livres para optarem por brincar ou não.

OBJETIVO

Com essas brincadeiras e práticas pedagógicas pretendemos contribuir para o protagonismo de crianças negras, para a promoção da igualdade étnico-racial e para a construção de uma educação antirracista.

AÇÕES

- Dinâmica do Espelho (lápiz cor de pele);
- Amigos de Pedro;
- Amarelinha Africana.

COMO FAZER

1. DINÂMICA DO ESPELHO

Esta ação tem como principal objetivo o reconhecimento da pertença étnica das crianças.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- Folhas em branco;
- Lápis de cores variadas;
- Espelho.



LEIA TAMBÉM:



PASSO A PASSO:

A primeira etapa desta dinâmica é entregar as folhas em branco para que as crianças possam fazer o seu autorretrato, colocando na folha como ela se percebe e suas principais características.

Em seguida leia o livro *Lápis cor de pele* da autora Daniela de Brito. Você poderá trazer elementos importantes da história, como, por exemplo, imagens e personagens.

Logo após, exponha o espelho para que as crianças possam se observar. É interessante que você possa ir chamando atenção para as características das crianças, como, por exemplo, o cabelo, a cor da pele, dos olhos, etc.

Seguidamente, entregue novamente os autorretratos das crianças e peça para que elas observem se suas características foram bem representadas pelos desenhos. É comum que as crianças digam que “não se parece comigo”, ou “não tem a minha cor” ou ainda que “meus cabelos não são assim”. Esse é o momento de você estabelecer um diálogo com a turma, mostrando a beleza da diversidade humana, além de valores como: o respeito, a empatia e a solidariedade.

Por fim, entregue outras folhas para que as crianças possam novamente desenhar o seu autorretrato, dessa vez, estando atentas às características observadas no espelho.

2. AMIGOS DE PEDRO

Esta brincadeira tem como principal objetivo promover o protagonismo de crianças negras.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- Muita alegria;
- Um espaço amplo.



PASSO A PASSO:

Esta brincadeira é a conhecida ciranda. Iremos utilizar uma paródia da cantiga conhecida como *Escravos de Jó*, como podemos observar abaixo:

*Amigos de Pedro
Jogavam dominó
Tira, põe uma peça só
Meninos e meninas
Pulam numa perna só (2x)*

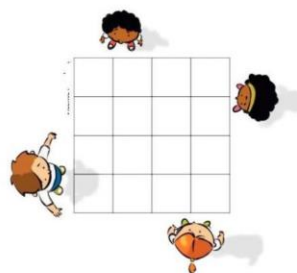
É importante que você estabeleça um diálogo com a turma, mostrando que a cantiga original apresenta a figura de pessoas escravizadas¹. Em seguida, você irá apresentar a paródia e convidar todas as crianças a participarem, girando, cantando e pulando. É fundamental que você vá trocando o nome de Pedro por outros nomes, principalmente de crianças negras, pois isso vai gerar um sentimento de engajamento e protagonismo.

3. AMARELINHA AFRICANA

O objetivo dessa brincadeira é proporcionar as crianças uma mesma forma de divertimento que agregue toda a turma. Além disso, é um instrumento que irá ajudar na apresentação das riquezas dos países africanos.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- Giz;
- Muita alegria.



¹ É fundamental que o/a docente fale um pouco sobre as pessoas que foram escravizadas, enfatizando que foi um período da nossa história que ainda hoje refletem em relações desiguais, que estas pessoas viviam em seu país e foram raptadas e escravizadas, que construíram uma história de resistência e luta, mesmo em meio a condições desumanas.

A decorative border surrounds the central text area, featuring a grid of colorful squares (red, orange, yellow, blue, brown, green) each containing a white African geometric or symbolic pattern. At the top, a red horizontal band contains a series of white circular and linear motifs.

PASSO A PASSO:

Para brincar de amarelinha africana ou teca-teca é só desenhar o traçado do jogo no chão com giz ou fita crepe. Você irá formar um quadrado grande com dezesseis quadrados menores, assim como podemos observar no desenho ao lado.

É sempre importante que você possa falar sobre a origem das brincadeiras, mostrando a riqueza do continente africano, tendo em vista que muitas vezes a África é vista como um continente pobre e escravizado, favorecendo, com isso, uma visão estereotipada e negativa do povo africano e, consequentemente, das crianças negras.

Para compreender de forma prática como brincar de amarelinha africana, é importante que você possa assistir a esse vídeo que irá demonstrar variações da brincadeira e que a deixarão ainda mais divertida.

ASSISTA:

<https://www.youtube.com/watch?v=fI3xcXpOpJU>

OFICINA 2

DIFERENTES, MAS NÃO DESIGUAIS: PROMOVEDO A IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Além do racismo, outro marco da constituição da sociedade brasileira é o patriarcalismo que se expressa na hierarquização dos papéis dos homens e das mulheres, em que aos homens cabem os espaços civis, de privilégios econômicos, sociais, culturais, familiares educacionais e para as mulheres restando a opressão do domínio masculino, as tarefas domésticas e as limitações em transitar entre os mais diversos espaços ocupacionais, como, por exemplo, a escola, o mercado de trabalho, a prática esportiva, os direitos civis, etc.

Essas relações hierarquizadas produzem e reproduzem uma narrativa e conduta que colocam a mulher num lugar de inferioridade perante os homens, reafirmando práticas machistas, misóginas e sexistas que promovem relações violentas de subjugação das mulheres, impondo limites a sua liberdade de escolha e acesso a espaços de poder.

Neste sentido, defendemos a necessidade de uma educação pautada na igualdade entre esses coletivos, voltada para o empoderamento e protagonismo feminino, na defesa de que o “lugar da mulher é onde ela quiser”, uma educação que ao invés de impor limitações possa promover emancipação.

OBJETIVO

Com essas brincadeiras e práticas pedagógicas pretendemos contribuir para a promoção da igualdade de gênero entre meninos e meninas.

AÇÕES

- Bambolê;
- Pula-corda;
- Futebol diferente.

COMO FAZER

1. BAMBOLE E PULA-CORDA

O objetivo é (re)construir a visão de que existem brincadeiras direcionadas apenas para meninos e outras formas de diversão direcionadas apenas para as meninas.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- Bamboles;
- Corda grande;
- Espaço amplo.



PASSO A PASSO:

Antes de iniciar as brincadeiras, é fundamental que você possa estabelecer um diálogo com as crianças, demonstrando que as brincadeiras são uma forma de divertimento coletivo, ou seja, todos/as podem participar.

ATENÇÃO: É comum que alguns meninos fiquem resistentes às brincadeiras. Desse modo, orientamos que você possa respeitar o tempo de cada criança, mas sempre convidar e mostrar o quanto é divertido brincar de pula-corda e de bambolê.

ATENÇÃO: Peça para as meninas instruírem e ajudarem os meninos que não tenham prática de pular corda e girar o bambolê. Será um momento de lazer, “liberdade” e de solidariedade entre os coletivos.

Você poderá também colocar uma música alegre e deixar que as crianças possam aproveitar o momento de forma espontânea e livre. Não existem regras nessas brincadeiras, mas é importante que você esteja atento/a aos conflitos e as formas de divisão.

2. FUTEBOL DIFERENTE

O objetivo desta brincadeira é (re)construir a visão que as crianças têm do futebol apenas como uma brincadeira dos meninos.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- 1,5 metros de TNT;
- Uma bolinha de plástico.



 **PASSO A PASSO:**

O primeiro passo é preparar o jogo. Faça dois furos circulares nas duas extremidades do TNT.

ATENÇÃO: Os furos circulares precisam ser um pouco maior que o tamanho da bolinha.

ATENÇÃO: A bolinha poderá ser feita também de papel ou de sacolas plásticas.

Em seguida, você irá propor uma divisão diferenciada da turma, não reforçando a dicotomia entre meninos e meninas, mas sugerindo que os times sejam formados tanto por meninos quanto por meninas. Essa divisão poderá ser feita de forma espontânea, como também por sorteio.

Com os times formados, cada qual escolherá o lado do tecido que o seu time irá ocupar. Logo após, você deve colocar a bolinha no centro do tecido e iniciar o jogo. Com os movimentos e a união de todos/as do time, deverão fazer com que a bolinha possa cair no lado do time adversário. Quem fizer a bolinha cair mais vezes dentro do buraco, vence o jogo.

OFICINA 3

EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: EMPATIA, RESPEITO E FRATERNIDADE.

Num olhar cuidadoso para o mundo e as relações sociais, podemos perceber a beleza que existe na diversidade, seja cultural, religiosa, estética, étnica, linguística, gastronômica, biológica, ecológica, etc. O mundo é diverso por mais que nos querem enquadrar um padrão eurocêntrico, imperialista, masculino, heterossexual e ariano, padrões que não apresentam e não representam todos os grupos sociais existentes nos mais diversos territórios do planeta Terra.

Quando nós produzimos e reproduzimos comportamentos direcionados para a empatia, alteridade, respeito e quebra de preconceitos, nos tornamos mais abertos a perceber de forma livre, bela e aberta o modo de vida do outro. Educar para a diversidade nada mais é que educar para aceitação do eu e do outro, como eu sou e como ele é. Não é, portanto, a negação da identidade, pelo contrário, passa pelo reconhecimento da pertença ao passo que devemos reconhecer e respeitar a pertença e os traços do outro. Educar para diversidade, é educar para liberdade, para o respeito, para fraternidade humana que promove a autoestima individual e o bem-estar social.

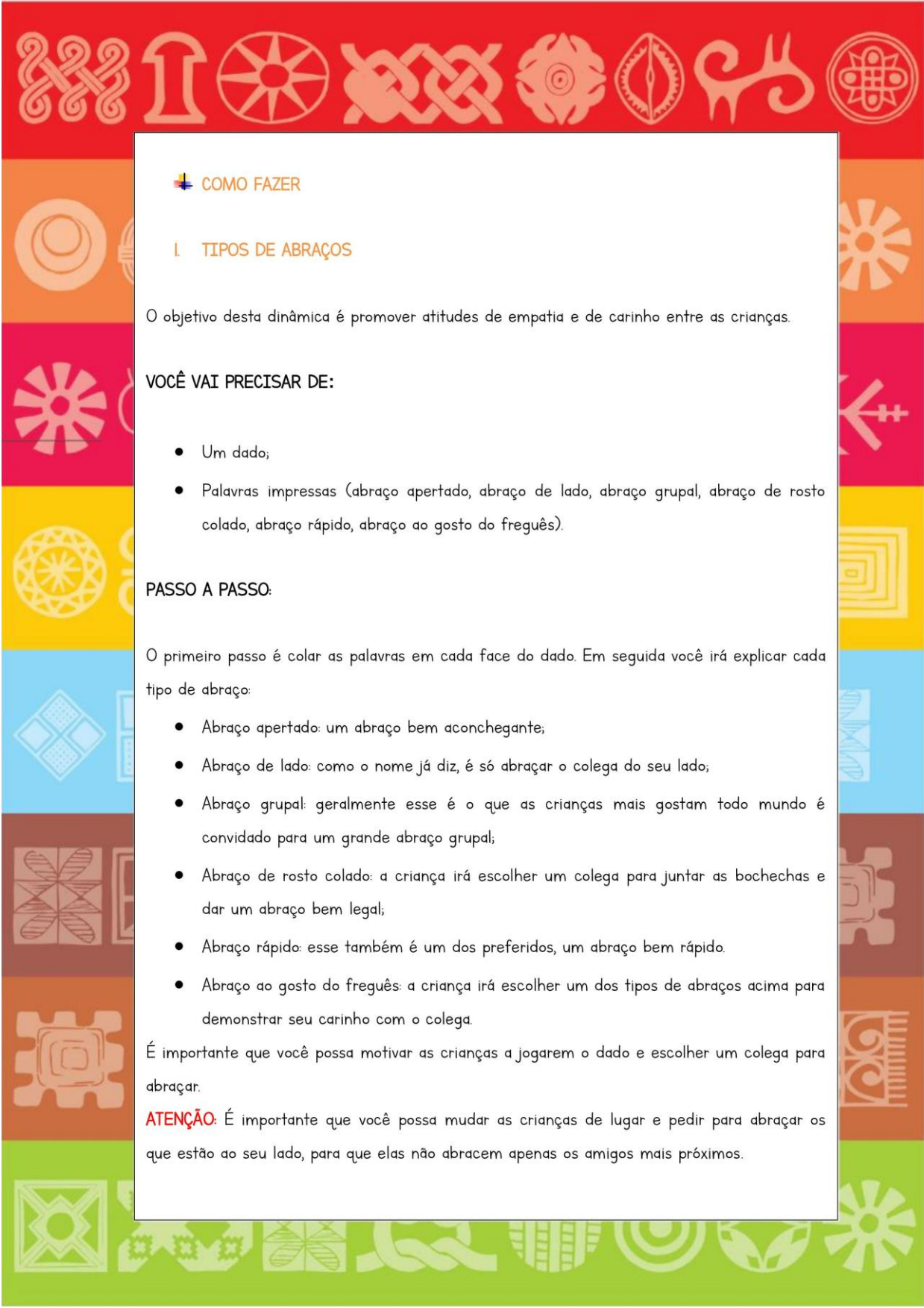
OBJETIVO

Com essas brincadeiras e ações pedagógicas pretendemos promover ações de respeito, empatia e solidariedade entre todos/as os integrantes da turma.

AÇÕES

- Tipos de abraços;
- Dinâmica do abraço;
- Dupla solidária.





COMO FAZER

I. TIPOS DE ABRAÇOS

O objetivo desta dinâmica é promover atitudes de empatia e de carinho entre as crianças.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- Um dado;
- Palavras impressas (abraço apertado, abraço de lado, abraço grupal, abraço de rosto colado, abraço rápido, abraço ao gosto do freguês).

PASSO A PASSO:

O primeiro passo é colar as palavras em cada face do dado. Em seguida você irá explicar cada tipo de abraço:

- Abraço apertado: um abraço bem aconchegante;
- Abraço de lado: como o nome já diz, é só abraçar o colega do seu lado;
- Abraço grupal: geralmente esse é o que as crianças mais gostam todo mundo é convidado para um grande abraço grupal;
- Abraço de rosto colado: a criança irá escolher um colega para juntar as bochechas e dar um abraço bem legal;
- Abraço rápido: esse também é um dos preferidos, um abraço bem rápido.
- Abraço ao gosto do freguês: a criança irá escolher um dos tipos de abraços acima para demonstrar seu carinho com o colega.

É importante que você possa motivar as crianças a jogarem o dado e escolher um colega para abraçar.

ATENÇÃO: É importante que você possa mudar as crianças de lugar e pedir para abraçar os que estão ao seu lado, para que elas não abracem apenas os amigos mais próximos.

2 DINÂMICA DO ABRAÇO

Esta brincadeira objetiva promover ações de carinho e empatia entre as crianças, como também de trabalhar a percepção de afeto e identificação estética com o outro, estimulando um olhar positivo e fraterno entre os sujeitos.

VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- Uma boneca negra;
- Organização da sala em círculo;
- Música ambiente.

PASSO A PASSO:

O primeiro passo é organizar as crianças em círculo de modo que possam olhar umas as outras.

- Você pedirá para que cada criança faça um gesto afetuoso na boneca negra que está segurando, seja um abraço, beijo, carinho, aperto de mão, etc;
- Esse gesto será repetido por todas as crianças até encerrar o círculo;
- Logo após, você pedirá que cada criança repita o gesto realizado na boneca no colega que estiver a sua direita, até completar o círculo;
- Em seguida, você conversará com os envolvidos para que expressem o que sentiram com ao longo da dinâmica.

ATENÇÃO: Caso alguma criança apresente desinteresse ou aversão a participar da dinâmica você deverá respeitar a sua escolha e ao final trazer essa questão sabiamente para o debate a fim de promover o diálogo.

3. DUPLA-SOLIDÁRIA

Esta ação pedagógica tem como principal objetivo promover a colaboração entre as crianças, tornando o aprendizado mais compartilhado, coletivo e dinâmico.



PASSO A PASSO:

- Durante as atividades você deverá dividir a turma em duplas;
- A escolha das duplas será feita considerando as potencialidades e dificuldades, de forma que possa proporcionar a interação entre aquelas que têm maior facilidade e as que têm maior dificuldade de aprendizagem;
- A realização da atividade será de forma compartilhada de modo que cada criança possa ajudar uma à outra.



CONSIDERAÇÕES

A luta por uma sociedade mais justa e igualitária deve estar presente no cotidiano escolar e nas práticas docentes. Desse modo, compreendemos que tal instrumento de orientações pedagógicas é apenas um dentre tantos que objetivam contribuir para um olhar positivo para a diversidade e a construção de relações mais respeitadas, empáticas e fraternas. Sendo assim, ressaltamos que não se trata de algo acabado, mas como uma contribuição pedagógica que subsidie e estimule outras ideias acerca da temática.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que é possível (re)construir uma sociedade justa, valorizando as diferenças, respeitando o direito de ser e estar no mundo de todos/as. A educação é uma das vias fundamentais para esta transformação. Nesse processo, a escola se configura, neste aspecto, como espaço propício para o debate, à construção coletiva, de amadurecimento intelectual, e humano. O/a professor/professora desempenham um papel imprescindível, atuando como mediadores e agentes capazes de oferecer as crianças formas empáticas respeitadas e igualitárias, relacionando-se com as diferenças presentes na sala de aula, mas ressaltando que este/a mesmo/a deve demonstrar sensibilidade e formação sobre estas temáticas.

Ao nos debruçarmos sobre as práticas voltadas para a promoção da equidade étnico-racial e de gênero, podemos identificar que é possível e necessária à abordagem pedagógica direcionada à diversidade, as questões étnico-raciais e as relações de gênero desde a educação infantil, compreendendo a importância desta etapa da Educação Básica na formação da identidade da criança e dos valores que irão acompanhá-las em seu processo de desenvolvimento. Desse modo, reconhecemos a importância de oferecer interações, experiências e brincadeiras que promovam a ampliação da sua capacidade cognitiva, motora, cultural, mas também de valores pautados na empatia, respeito, justiça e alteridade.

A partir da nossa pesquisa foi possível constatar que trabalhar a temática da educação para a diversidade na Educação Infantil é urgente, principalmente dado os desafios impostos por nossa formação social, que se revela no espaço escolar a partir do currículo machista, patriarcal, branco e heteronormativo, além dos espaços e materiais precários, sobretudo nas escolas do campo, dos achismos equivocados sobre a temática de gênero, das desigualdades étnico-raciais e de gênero que aparecem desde a Educação Infantil de forma enraizada e estrutural.

Nesta diretiva, para que essa proposta pedagógica seja efetivada é necessária uma formação docente adequada, e que possibilite a/ao professora/or um olhar mais consciente, crítico e sensível das questões étnico-raciais e de gênero. Esses elementos possibilitam uma prática comprometida com a educação para a diversidade, estimulada metodologicamente, por exemplo, através de práticas

pedagógicas e brincadeiras atuando como mecanismos de (re)construção de relações mais igualitárias, afetivas e plurais.

Durante nosso período de pesquisa e estudos, observamos que as desigualdades sejam elas de gênero e/ou étnico-racial estão presentes no ambiente escolar desde a Educação Infantil, nas relações entre as crianças, na organização da sala de aula, nos cartazes que a ornamentam, e por vezes orientam o trabalho pedagógico (exemplo: quantidade de meninas e meninos, calendário, aniversariantes etc.), na falta de representatividade negra nas gravuras e desenhos distribuídos pela escola, nos espaços destinados a recreação e brincadeiras, nos brinquedos distribuídos para os coletivos de meninas e meninos. Desta feita, tais elementos, atuam como reforçadores de relações desiguais, preconceituosas e dicotômicas.

Além destes elementos, pudemos observar também a postura de Adália, nossa professora auxiliar, que por vezes agiu de forma contrária à nossa proposta de pesquisa. Desse modo, acreditamos que tais ações eram resultantes de seus valores, suas concepções ideológicas e dogmáticas, seu universo cultural e compreensão de mundo que apareciam tão fortemente em suas ações, falas e práticas em sala de aula. Por isso, reiteramos a importância da formação docente inicial e continuada pautada na criticidade e na sensibilidade a tais debates e temáticas.

Nos propomos ao longo desse estudo, investigar, a partir da prática docente, o lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na educação infantil, e como essas podiam contribuir para o protagonismo de meninas/os negras/os. Acreditamos que a prática docente é essencial para a (re)construção das relações desiguais existentes em sala de aula, além disso, é também imprescindível na construção das identidades de crianças negras protagonistas, principalmente na Educação Infantil, período tão importante para o desenvolvimento do reconhecimento da própria imagem.

Desse modo, os/as docentes da Educação Infantil, poderão contribuir diretamente para a valorização e o reconhecimento da pertença étnico-racial e de gênero de formas positivas, ou seja, colaborando para a ressignificação da identidade racial da criança negra, que nesta etapa, ainda é construída num ambiente escolar e numa sociedade racistas, misóginas e preconceituosas.

Através de nossa pesquisa, observamos grandes transformações que se deram por meio das brincadeiras, conversas e práticas pedagógicas pautadas na diversidade, que contribuíram como instrumento pedagógico de ressignificação e reflexão do ordenamento imposto socialmente, permitindo a promoção de uma educação para a diversidade, respeito e empatia.

A cada brincadeira que fomos adotando durante os horários de recreação se refletiam nas atitudes em sala de aula. Algumas vezes, foi necessário apenas observar a interação não como mediadora, mas apenas para acompanhar o resultado do nosso trabalho. No início de nossa intervenção, observamos que mesmo depois de levar opções de brincadeiras cooperativas as crianças voltavam à separação entre meninos e meninas, desse modo, foi necessário uma (des)construção contínua. Ao final da pesquisa, a observação do momento de lazer era prazerosa pois, visualizamos a concretização dos nossos objetivos, as crianças de forma natural brincavam em conjunto, no mesmo espaço.

É fundamental destacarmos que, ao longo da nossa pesquisa enfrentamos resistência por parte das crianças, principalmente quanto às brincadeiras, por exemplo, quando levamos a corda e o bambolê, muitos meninos se mostraram resistentes e não quiseram participar, foi necessária a insistência diária e aos poucos a brincadeira foi encantando as crianças, demonstrando com isso, que elas são feitas com o objetivo de oferecer lazer, diversão e bem estar, e para confirmarmos que as brincadeiras não pertencem a um gênero, mas a todos/as.

Pretendemos com nosso estudo, além da contribuição com o debate teórico das questões de gênero e das relações étnico-raciais, demonstrar que é possível educar para a diversidade desde a Educação Infantil, transformando um debate que por vezes é considerado um tabu em nossas salas de aula em práticas pedagógicas ricas, lúdicas e acessíveis a nossas crianças.

Por fim, não acreditamos que exista apenas um caminho capaz de transformar nossa sociedade, mas consideramos nossas contribuições como um deles, esperamos que este estudo possa suscitar muitos outros, para que juntos/as possamos lutar pela (re)construção um mundo mais justo, igualitário e empático.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Débora Kelly Pereira de. **“Meninas não gostam de suar” O papel das brincadeiras na educação para igualdade de gênero**. Orientadora: Cristiane Maria Nepomuceno. 99 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderleia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2016.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades, 2002.
- BERNARTT, Roseane Mendes. A Infância a partir de um olhar Sócio-Histórico. In: XV Encontro Nacional da Abraspo, 2009, Maceió. **Anais [...]** Maceió, p. 226-236.
- BRANDÃO. Soraya Maria Barros de Almeida. **A Centralidade da Maternagem na Relação Pedagógica da Educação Infantil: O Discurso de Docentes e Famílias Usuárias de Creche**. Orientadora: Maria De Lourdes Barreto de Oliveira. 115f. Trabalho de conclusão de curso- (Pós- graduação Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007. Cap 2, p. 48-56.
- BOTO, Carlota. **A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas**. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23(2), pp. 35-72.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em 22 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto de Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Decreto de Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em 8 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01 de 03 de abril de 2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRITO, Daniela de; **Lápis cor de pele**. São Paulo: perspectivas, 2017.

CALDEIRA, Laura Bianca. **O Conceito de Infância no decorrer da História**. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf Acesso em 12 abr. 2019.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar**. Campina Grande: EDUEFCG, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5 d. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física** – Campinas, SP: Papirus, 2006.

COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócioeducativa**. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia: Mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico**. 2016.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **A creche comunitária na nebulosa da pobreza**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 88, p. 18-29, 1994.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GEHLEN, Ivaldo. **Educação no campo**. Conferência realizada no III Seminário de Educação Infantil no Campo. BSB; dez. 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo. 2º ed. Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HUIZINGA, Johan; CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogerio Correia da. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014. In: CARVALHO, Levindo Diniz. SILVA, Rogerio Correia da. **Infâncias no campo**:

brinquedo, brincadeira e cultura. *childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, 2018, p. 189-212.

KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83- 106.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

LIMA Renato Sérgio de; BUENO Samira. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública** 2016. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; 2016.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes; PENNA, Cleuza Maria Abranches. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. In: PENNA, Cleuza Maria Abranches. **Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade**. Curitiba: Appris, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Campinas: **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

MANDELA, Nelson. **Um longo caminho para a liberdade**. Planeta, 1994, p. 115.

MCCANN, Hannah; KRAMER, Ann; CARROL, George; HOLMES, Marian Smith; DUGUID, Beverley; WEBER, Shannon; GEHRED, Kathryn; MANGAN, Lucy; KIRILLOVA, Liana. **O livro do feminismo: o nascimento do feminismo**. Tradução: Ana Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa, **MÉTIS: história & cultura**, v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar**. Florianópolis, 2008, p. 1-6. Disponível em

https://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf Acesso em 16 dez. 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano de. Estudos Sociológicos sobre Infância e Gênero no Brasil: o Lugar das Meninas e dos Meninos em Publicações Científicas. **Revista de Ciências Sociais**. Londrina, vol. 23. 2018, p. 243-262. DOI: 10.5433/2176-6665.2018.1v23n1p243.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de; ANDRADE, Maria Ângela Rodrigues Alves de. A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p.1-20, jul-dez. 2008.

PENTEADO, Heloísa Dupas. GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 21-44.

PINHEIRO, Carla Santos. **Educação Infantil da Lei Federal n. 10.639/03: o gato comeu?**. II Copene Nordeste, Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas, 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.** vol.18 no.36, Curitiba, jun. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry, DICK, Bob; GRABAUSKA, Claiton José; RICCIO, Edson Luiz; BASTOS, Fábio da Purificação de; NETO, José Francisco de Melo; STOECKER, Randy; RORY, O' Brien; HOLANDA, Victor Branco de. **Pesquisa-ação: Princípios e Métodos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez: FCC, 1989.

ROSSATO, Cesar. GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: Estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: SOUZA, Daiane Lanes de. KIELING, Guilherme da Silva. Educação Infantil: Analisando o Contexto Nacional e Regional do Sul do País. Educere: XII Congresso Nacional de Educação, Paraná. ISSN 2176-1396, 2015.

SANTOS, Isabel Aparecida. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns Caminhos** in: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola, Org. Eliane Cavalleiro, 2001. p. 97 – 113.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Micropolítica, democracia e educação. Teias v. 18, n. 51, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil para análise histórica**. Recife: Sos Corpo, 1991, p. 1-27.

SEKKEL, Marie Claire. **O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott**. *Psicol.* São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, abr. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. **O uso de Dinâmicas de Grupo em Sala de Aula**. Um Instrumento de Aprendizagem Experimental Esquecido ou ainda Incompreendido?, 2008.

SILVA, M, L. et al **O racismo e o negro no Brasil questões para à psicanálise** 1ºEd, São Paulo: perspectivas, 2017.

SOUZA, Cláudia. **A princesa que salvava príncipes**. São Paulo: Callis Editora, 2010.

TERUYA, Tereza Kazuko. Et al. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar**. 8º Fazendo Gênero – Corpo, Violência e poder, 2009. Disponível em: https://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em: 16 de Dez. de 2019.

TEIXEIRA, Kelly Cristina. **A Concepção de Infância na Prática Educativa**. 2009.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. LIMA, Silvana Lúcia da Silva. **A multissérie frente aos desafios da educação do campo**. Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 6 • V.2 • p. 149-158 • Ano III, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENETZ, Ileana. **Caminhos teóricos e opções metodológicas na pesquisa com crianças nas inter-relações de gênero e sexualidade na educação física**. Cuiabá: Revista Brasileira de Estudos de Homocultura. Vol. 02, N. 02, abr.- jun., 2019. Disponível em www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh. Acesso 10 jan. 2020.

WENETZ, Ileana. DORNELLES, Priscila Gomes. **Gênero e Sexualidade: saberes (In)visíveis na educação física escolar?**. [9ª]. Santa Catarina: Diversidades, Deslocamentos, 2010.

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Orientador: Marco Paulo Stigger. Co-orientador: Dagmar Estermann Meyer. 204f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento

Humano), Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Cap. 6, p. 149-171.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Et.al. **O ECA nas Escolas: Reflexões sobre os seus 20 anos**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de Observação

Saída para o Recreio: 15hs

Duração do Recreio: 30min

Aproximar-se das crianças no momento do recreio e também durante as aulas.

Observar a sala de aula e os espaços externos e internos da escola utilizados para o desenvolvimento das brincadeiras tanto dos meninos como das meninas (amplitude do espaço destinado a cada coletivo)

Observar a disponibilidade de materiais para o desenvolvimento das brincadeiras (brinquedos, livros, jogos etc).

Observar como brincadeiras são realizadas e a interação entre as crianças.

Observar o conteúdo das conversas dos/entre os coletivos.

Observar e registrar as principais brincadeiras realizadas pelos meninos e pelas meninas durante os dias de observação.

Observar as brincadeiras realizadas na hora do recreio, bem como as possíveis intervenções realizadas por professores e/ou outros profissionais da escola.

APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Projeto de Intervenção Pedagógica

1. Dados de identificação:

Projeto: Brincadeiras como instrumentos para a promoção da Igualdade de gênero e étnico-racial

Orgão/Instituição: Escola Municipal de Ensino Infantil d Fundamental Yayá Tavares

Discente: Débora Kelly Pereira de Araújo

Supervisora Acadêmica: Patrícia Cristina de Aragão

Público Alvo: Alunos/as aa Educação Infantil (maternal, pré I e pré II) – Turma Multisseriada.

Duração: Três meses (outubro – dezembro de 2019)

2. Apresentação

O presente projeto, intitulado “Brincadeiras e brinquedos como instrumentos para a promoção da igualdade de gênero e étnico-racial” será desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares, na turma de Educação Infantil - multisseriada (Maternal, Pré I e Pré II), nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. O mesmo tem como objetivo, viabilizar, a partir da prática docente, brincadeiras que possam promover a igualdade de gênero, étnico-racial e o protagonismo de meninas/os negras/os.

Nesta perspectiva, esperamos desenvolver e aprofundar este tema de forma lúdica e didática no ambiente escolar, oferecendo brincadeiras, brinquedos e práticas pedagógicas que tornem possível a construção de identidades de meninas/meninos negras/os protagonistas e a formação de consciência mais crítica e justa sobre as relações de gênero, étnico-racial e as demais diferenças que são/estão inerentes a todos os espaços.

3. JUSTIFICATIVA

Compreendemos que a diversidade humana é inerente a nossa sociedade, entretanto na busca por garantir uma educação igualitária, a escola está por vezes negando as diferenças, gerando assim as desigualdades e um padrão de ser estabelecido. Para garantir uma sociedade democrática, precisamos enfatizar questões relacionadas à igualdade, mas não eliminando ou relativizando as diferenças, ao contrário, garantindo o acesso e o direito às oportunidades e espaços para todos.

Desse modo, propomos este projeto de intervenção tendo em vista as relações de desigualdades existentes na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares. Tal diagnóstico foi obtido a partir de nossa observação na turma multisseriada de educação infantil em que foi possível constatar relações de desigualdade, injustiças e racismo entre meninos e meninas (negros/as e não negros/as).

Por fim, nosso projeto possibilitará a construção de relações mais equitativas e justas entre esses coletivos, além de proporcionar atitudes e pensamentos mais respeitosos sobre as diferenças existentes na sala de aula e nos demais espaços sociais. Estes resultados serão obtidos a partir de brincadeiras, brinquedos, cantigas de roda e práticas pedagógicas diferenciadas que iremos desenvolver ao longo de três meses (outubro a dezembro de 2019), nos horários de recreação e também em atividades na sala de aula.

4. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Viabilizar, a partir da prática docente, brincadeiras que possam promover a igualdade de gênero, étnico-racial e o protagonismo de meninas/os negras/os.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover brincadeiras que possibilitem a construção do respeito e equidade entre as crianças;
- Desenvolver atividades que promovam a formação de identidades de meninos e meninas negros/as protagonistas;
- Apresentar cantigas de roda com letras diferenciadas e que aflorem nas crianças os valores de igualdade, respeito e solidariedade;
- Garantir, por meio de literatura, brinquedos e brincadeiras, a transformação de práticas e discurso de supremacia e subjugação.

5. METODOLOGIA

1º Passo: Atividade de reconhecimento da Identidade Étnico-racial: Iniciaremos nossa conversa com as crianças falando um pouco sobre nossas características (nosso cabelo, nossa pele...), por conseguinte, entregaremos o desenho de um rosto para que elas possam desenhar e pintar seu autorretrato. Ao final da atividade, vamos recolher as produções e faremos a contação da história: Lápis cor de pele da autora Daniela de Brito. Em seguida entregaremos espelhos e os desenhos para que as crianças possam se observar e contemplar as suas características e dos/as colegas da turma e compara-las aos desenhos produzidos por elas, ao passo que as crianças observam, iremos fazer algumas perguntas (O seu desenho se parece com você?/ O que há de diferente?/ você mudaria algo?). Por fim, entregaremos outro rosto para que as crianças desenhem novamente o seu autorretrato, observaremos as mudanças em cada desenho. Para pintura levaremos uma caixa de lápis com variadas tonalidades de pele. O reconhecimento da pertença étnico-racial é um processo, desse modo, é fundamental que cotidianamente o/a docente promova ações de reconhecimento e valorização étnico-racial.

2º Passo: Iremos inserir brincadeiras cooperativas e algumas de origem africanas que possibilitem a integração entre todas as crianças, como por exemplo, a mamba, a amarelinha africana, a terra-mar e outras; todas essas brincadeiras serão vivenciadas ao longo do horário de recreação. A mamba é uma brincadeira de grupo, iremos desenhar um círculo grande no chão e escolheremos uma criança para ser a mamba(cobra), o grupo deverá se proteger e não permitir que a mamba capture uma das crianças, se isso acontecer, ela será parte da mamba, o objetivo da atividade é fazer as crianças conhecerem brincadeiras africanas e também contribuir para o cuidado mútuo entre os/as participantes do grupo. A amarelinha africana será usada como forma de trabalhar a diversidade, além de desenvolver a coordenação motora e cooperação entre as crianças³¹. A terra-mar é uma brincadeira simples mas, muito divertida, iremos traçar uma linha no chão, um lado nomearemos de terra e o outro de mar, no início do jogo todas as crianças ficaram de um lado, por exemplo, todos estarão na terra, a/o docente dará os comandos e as crianças precisarão pular para o lado correto, vence quem ficar por último na brincadeira, o objetivo é promover um jogo em que todas as crianças brinquem coletivamente ocupando os mesmos espaços.

3º Passo: Cantigas de Rodas diferenciadas que resultem em mudanças de atitudes e discurso. Para as cantigas de roda, adotaremos paródias trocando o nome de personagens pelo nome de crianças da turma a fim de cativa-las a participarem das brincadeiras. Vê apêndice D.

4º Passo: Utilização de histórias, literaturas e o poema “A brincadeira é nossa”³² que coloquem crianças negras como protagonistas e que promovam a equidade de

³¹ Veja o vídeo da brincadeira: <https://www.youtube.com/watch?v=a0GmqI6Mkfk>.

³² O poema é de nossa autoria, vê apêndice C.

gênero, entre elas, pretinha de neve, o cabelo de cora, meu cabelo crespo é de rainha, A princesa que salvava príncipes e outras/os.

5º Passo: Promoção de brincadeiras que ao longo da história foram naturalizadas como sendo de meninas ou de meninos, entre elas, pula corda, bambolê e o futebol diferente. O objetivo das brincadeiras do bambolê e pula corda são de demonstrar para as crianças que as brincadeiras não têm gênero e que todos/as podem brincar e se divertir, além disso, esperamos promover a cooperação tendo em vista que as crianças irão se ajudar, seja a pular a corda no tempo certo ou a rodar o bambolê de modo que ele não caia no chão. O futebol diferente é um jogo de nossa autoria, ele é feito num pedaço de TNT de aproximadamente um metro e meio com dois furos redondos, cada qual numa ponta do tecido. Dividiremos as crianças em dois grupos, colocando meninas e meninos juntos, ou seja, buscando outras formas de divisão das equipes deixando para trás a segregação de grupos feitos com meninas e meninos. Após a divisão será disponibilizado uma bola pequena que será colocada no meio do tecido e cada grupo deverá mover o tecido afim de que ela caia no buraco que está localizado no lado oposto do seu.

6º Passo: Ofereceremos outros tipos de práticas pedagógicas, como por exemplo, os tipos de abraço (Adaptada) e a dinâmica do abraço, ambas se completam. Iremos confeccionar um dado com diferentes formas de abraçar: abraço de lado, abraço grupal, abraço padrão, abraço ao gosto do freguês, abraço de rosto colado e abraço relâmpago. A criança irá jogar o dado e escolherá um colega para abraçar, o objetivo da dinâmica é promover a amizade, o respeito e a integração entre todas as crianças da turma.



Figura 5 Fonte: Alfabetização blog

RECURSOS

- Lousa, marcador para quadro branco, TNT, bola, folha A4, livros de literatura infantil, notebook, projetor, caixas de som, corda, bambolê, micro system e pen driver, dado, giz, espelhos, caixa de lápis (tons de pele).

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016

APÊNDICE C – POEMA – A BRINCADEIRA É NOSSA! (AUTORIA NOSSA)

A Brincadeira é nossa! Débora Kelly Pereira de Araújo

A brincadeira é livre
Não tem dono nem patrão
Não tem de menino e nem de menina
Separar “né” com a gente não

Já ouviu falar em Marta?
Do mundo a melhor atacante
Quando criança batia um bolão
E os meninos gritavam: Vai Marta,
avante!

Menina pode brincar
Da brincadeira que mais gostar
Balanço, boneca, carrinho.
Pular, correr, e até bola jogar.

E os meninos?
Há eles também podem chegar
Vídeo game, futebol, boneca e pião.
Dançar, pular e até cozinhar.

Criança foi feita pra brincar
Ser livre, feliz e amar.
Ser amiga e companheira
Sem a ninguém maltratar

Vou contar uma história
Bem rápida e divertida
Dos meus queridos amigos
Lucas e Catarina

Os dois adoravam brincar
De tudo que dava vontade
Catarina era fera no vídeo game
Lucas fazia uma deliciosa vitamina de
abacate

Catarina ajudava Lucas no vídeo
game
Os dois se divertiam bastante
Lucas ensinava Catarina a cozinhar
Às vezes ela na cozinha dava vexame

Não tem importância, dizia Lucas.
Um dia você será uma jogadora
brilhante
E eu um chef de cozinha famoso
Pra você vou preparar comida
abundante

O tempo foi passando
Sempre brincavam de tudo
Na bicicleta Lucas um tombo caiu
Por uns dias ficou bastante beijudo.

Catarina amava patins
Era sapeca e também caiu
Sabe qual foi o resultado?
Uma janela nos dentes abriu

Sabe de uma coisa?
Eles nunca ligaram para isso
O que importa de verdade
É a felicidade como compromisso

Eles cresceram e realizaram o sonho
Ela uma jogadora famosa
Foi convocada pra copa do mundo
O número era 10 e o sobrenome
BARBOSA

Ele um Chef renomado
As melhores comidas preparava
Dono de um grande restaurante
Que todo mundo adorava

Chegamos ao fim
Só tenho uma coisa a dizer
Você pode brincar de tudo
E ser o que você quiser ser.

APÊNDICE D – PARÓDIAS – (AUTORIA NOSSA)

*Colegas de João
Jogavam dominó*

*Tira, Põe
Uma Peça só
Meninos e Meninas pulam de uma perna só
(Paródia da música – Escravos de Jó)*

*O cravo brincou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu sorrindo
E a rosa contente estava*

*Os dois eram bons amigos
E gostavam de brincar
De bola ou de boneca
Só não podia brigar*

*Os dois sabiam bem disso
E nunca brigavam não
Pois devemos ficar unidos
E sempre nos dá as mãos
(Paródia da música – O cravo e a rosa)*

*Letícia tá bem contente
E bastante animada
Pois gosta muito de samba
E de dançar com a moçada
Samba, samba, Samba ô Lelê
samba, samba, samba ô Lalá
Samba, samba, Samba ô Lelê
dança no centro da roda ô Lalá
(Paródia da música – Samba Lelê)*

ANEXO A – DOCUMENTOS PERTINENTES AO CREDENCIAMENTO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA DA UEPB



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO DE LAGOA DE ROÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL YAYÁ TAVARES –
ZONA RURA – SÃO SEBASTIÃO DE LAGOA DE ROÇA/PB
CEP: 58119-000 CNPJ: 08.742.439/0001-00

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “O Protagonismo de meninas/os negras/os na Educação Infantil: O lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial”, desenvolvido pela aluna Débora Kelly Pereira de Araújo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da Profª. Drª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue em duas vias (sendo uma em CD e outra em papel) a esta instituição sediadora da pesquisa que também arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

São Sebastião de Lagoa de Roça, 05 de junho de 2019.

Dorildson de Farias Coura
Secretário de Educação
Inscricao: 1703

Assinatura do Responsável Institucional

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Pesquisa: O PROTAGONISMO DE MENINAS/OS NEGRAS/OS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE
GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL**

Eu, Débora Kelly Pereira de Araújo, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 3.782-052 e CPF: 103.289.094-08 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos. Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução. Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 10 de junho de 2019.

Débora Kelly Pereira de Araújo

Pesquisadora responsável

Patrícia Cristina de Aragão

Orientadora

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

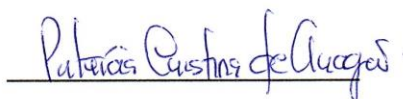
**Título da Pesquisa: O PROTAGONISMO DE MENINAS/OS NEGRAS/OS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NA PROMOÇÃO DA
IGUALDADE DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL**

Eu, Débora Kelly Pereira de Araújo, estudante do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 3782052 e CPF: 103.289.094-08 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

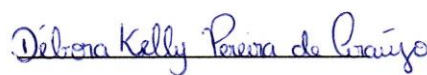
Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 10 de junho de 2019.



Orientadora



Orientanda

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
PAIS / RESPONSÁVEIS**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo _____ a _____ participação do/da _____ de ____ anos de idade na Pesquisa "**O Protagonismo de meninas/os negras/os na Educação Infantil: O lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial**".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho: **O Protagonismo de meninas/os negras/os na Educação Infantil: O lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial** terá como objetivo geral **Investigar de que modo as brincadeiras na educação infantil, a partir da prática docente, promovem a igualdade de gênero na perspectiva étnico-racial.**

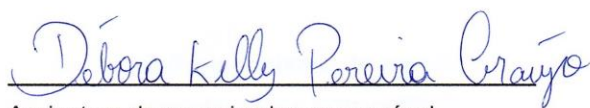
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá à autorização para que possamos observar as crianças e aplicar o projeto de intervenção e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
 - Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
 - O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
 - Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
 - Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de
-

indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083)98132-0902 com **Débora Kelly Pereira de Araújo**.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.



Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura da Testemunha

Assinatura do Pai/responsável

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).





Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“O Protagonismo de meninas/os negras/os na Educação Infantil: O lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial”**. O objetivo do estudo **Investigar de que modo as brincadeiras na educação infantil, a partir da prática docente, promovem a igualdade de gênero na perspectiva étnico-racial**.

Os procedimentos da pesquisa estão subdivididos em duas etapas. A primeira será voltada para a coleta de dados a partir da observação das práticas recreativas das crianças e das relações estabelecidas em sala de aula. A segunda etapa da pesquisa será voltada para a coleta de dados a partir da observação das atividades dirigidas. Quanto aos riscos, entendemos que nossa pesquisa não apresenta riscos para os participantes. Tal informação poderá ser observada nos aspectos teórico-metodológicos do nosso projeto, todavia considerando o respeito diante de qualquer constrangimento ou desconforto, sendo mantido o compromisso por parte da pesquisadora da não identificação dos sujeitos da pesquisa, por consequência, a garantia de confidencialidade e sigilo das informações, a retirada da participação da pesquisa a qualquer momento e a garantia de assistência psicológica, se necessária. O projeto deve oferecer benefícios inovadores para a temática de etnia e gênero a partir da realidade da educação infantil uma vez que promove uma educação capaz de construir nos meninos e nas meninas valores de respeito, fraternidade, empatia e igualdade de gênero, utilizando como instrumento pedagógico as brincadeiras e os brinquedos. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do

Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico Débora Kelly Pereira de Araújo telefone: (83) 98132-0902 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Sebastião de Lagoa de Roça, 31 de 07 de 2019.

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



Data 31 / 07 / 2019

Débora Kelly P de Araújo
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____,

AUTORIZO a Prof.^a Débora Kelly Pereira de Araújo, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **"O Protagonismo de meninas/os negras/os na Educação Infantil: O lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial"** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de imagem e vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Débora Kelly Pereira de Araújo, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio arquivo digital e redes sociais, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

São Sebastião de Lagoa de Roça, 31 de 07 de 2019

Assinatura do participante da pesquisa

Débora Kelly P. de Araújo

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROTAGONISMO DE MENINAS/OS NEGRAS/OS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL

Pesquisador: DEBORA KELLY PEREIRA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15885519.2.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.447.202

Apresentação do Projeto:

O PROJETO ABORDA TEMÁTICA RELEVANTE AO REFLETIR SOBRE A IGUALDADE DE GÊNERO.

Objetivo da Pesquisa:

A AUTORA ATENDEU SOLICITAÇÃO E REDEFiniu OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS. REDAÇÃO CLARA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

DESCRIÇÃO DE RISCOS E BENEFÍCIOS ATENDE A RECOMENDAÇÃO DA RESOLUÇÃO 466/12 ITEM

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto aborda temática relevante. As seções de Introdução, justificativa e revisão da literatura são estruturadas de forma clara e objetiva, com fundamentação reflexiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TERMOS OBRIGATÓRIOS ANEXADOS

Recomendações:

TODAS AS RECOMENDAÇÕES SOLICITADAS FORAM ACATADAS / JUSTIFICADAS.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 3.447.202

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise verifica-se que o(a) pesquisador(a) atendeu as pendências éticas vigentes no Brasil: Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 0001/13 do C.N.S. que regem as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma somos do parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – UEPB.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1377466.pdf	01/07/2019 21:43:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_modificado.docx	01/07/2019 21:41:32	DEBORA KELLY PEREIRA DE ARAUJO	Aceito
Outros	objetivos_modificados.docx	01/07/2019 21:41:01	DEBORA KELLY PEREIRA DE	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias.doc	01/07/2019 21:40:21	DEBORA KELLY PEREIRA DE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3425913.pdf	01/07/2019 21:39:37	DEBORA KELLY PEREIRA DE	Aceito
Cronograma	cronograma_modificado.docx	01/07/2019 21:39:00	DEBORA KELLY PEREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_modificado.docx	01/07/2019 21:38:39	DEBORA KELLY PEREIRA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img20190610_23102619.jpg	18/06/2019 18:36:37	DEBORA KELLY PEREIRA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	18/06/2019 18:31:38	DEBORA KELLY PEREIRA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	img20190610_23123144.jpg	18/06/2019 18:21:30	DEBORA KELLY PEREIRA DE	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.447.202

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 10 de Julho de 2019

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br