



**EUNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



GEISA CRISTIAN NASCIMENTO DE ARAGÃO

**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

GEISA CRISTIAN NASCIMENTO DE ARAGÃO

**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de mestre na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE: 60978322600000055, Parecer número: 5572669.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

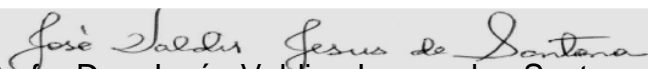
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

Autora: Geisa Crístian Nascimento de Aragão

Data: 01/08/2023

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana
(PPGEN/UESB) Orientador


Profa. Dr^a Maria de Fátima de Andrade
Ferreira (PPGEN/UESB) Examinadora interna


Profa. Dr^a Cândida Maria Santos Daltro Alves
(UESC) Examinadora externa

A671c Aragão, Geisa Crístian Nascimento de
Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e
educação antirracista no centro municipal de educação infantil de
Vitória da Conquista – BA. / Geisa Crístian Nascimento de Aragão,
2023.

191f. il.

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn,
Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência f. 163-176.

1. Educação Infantil. 2. Educação antirracista. 3. Lei nº
10.639/2003. 4. Práticas pedagógicas. I. Santana, José Valdir
Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 372.2

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

A minha mãe, minha referência de vida, por tudo que me ensinou e por tudo que sou, por sempre acreditar em mim, antes mesmo de mim.

Ao meu esposo, por compreender minhas ausências, pelo apoio constante e por me ajudar a vencer as batalhas diárias.

Aos meus lindos filhos, Pedro Henrique, pela compreensão em todo o tempo em que a minha atenção foi preterida em favor desse sonho profissional. E a Maria Laura, meu bebê, que mesmo sem compreender, me afoava quando percebia minhas angústias.

A todos os professores que lutam por práticas pedagógicas antirracistas.

AGRADECIMENTOS

É impossível não se emocionar ao escrever esse tópico, pois como um filme, vem à mente todo o percurso para chegar até aqui, uma trajetória de luta, briga contra o tempo, desafios, um processo que dependeu da contribuição de muitos atores. Por isso, quero deixar registrados meus sinceros agradecimentos:

A Deus, minha força diária, quem me concedeu essa dádiva e me sustentou em todos os momentos. Ao titubear em desistir, quando percebia que as forças estavam acabando, os obstáculos me intimidavam, vinha o nó na garganta, o choro às escondidas para que ninguém percebesse minha fraqueza, mas meu pedido era constante: “Senhor, segura na minha mão, é meu sonho”. Ele segurou e me manteve firme. **GRATIDÃO, meu Deus!**

A minha mãe, meu agradecimento especial, pelo privilégio de ser filha de uma mulher de tanta garra, que venceu tantos desafios, que desatou tantos nós, com sabedoria, resiliência e fé. Com seus exemplos e incentivos cheguei até aqui.

Aos meus filhos, que me instigam a seguir sempre em frente, pelo simples fato de existirem. Meus grandes amores.

Ao meu esposo, pelo apoio nesta caminhada. Obrigada por entender meus cansaços e ausências na tranquilidade, sem reclamar.

Às minhas irmãs, pela torcida, incentivos, pelo apoio, principalmente quando solicitadas para ficar com a sobrinha, para que eu pudesse estudar.

À minha vizinha (*in memoriam*), assim eu a chamava, que mesmo sem muita instrução, sempre procurava me acalmar, me acalantar e me despreocupar em toda a minha vida escolar. Carrego em minhas lembranças a oração que me ensinou a rezar antes das avaliações, apresentações: *“Espírito Santo, amor do Pai e do Filho, inspirai-me sempre o que devo pensar, o que devo dizer, o que devo calar, o que devo escrever, como devo agir e o que devo fazer para obter a Vossa glória e a minha própria santificação, hoje e sempre. Amém”*. **Quanta saudade!**

À Vanessa, (Nessa), meu braço direito, quem me ajuda diariamente, que abdicou dos seus horários de descanso para cuidar de meus filhos com muito zelo e dedicação enquanto me ausentava para estudar e escrever. Sem a sua ajuda, jamais teria conseguido realizar esse sonho. Serei grata eternamente!

Ao meu professor orientador, José Valdir Jesus de Santana, meu agradecimento especial. Agradeço em primeiro lugar pela oportunidade de entrar

nesse mestrado no dia em que fui aprovada na entrevista e aceitou ser meu orientador. Acreditou em mim e me conduziu tão bem, desviando não só o meu olhar para o que antes não era visto, mas contribuiu para o meu melhoramento pessoal e profissional. Fui uma Geisa antes de Valdir e sou outra Geisa depois de Valdir.

Minha eterna gratidão!

Ao professor Silvano da Conceição, pelas ricas contribuições em sua disciplina optativa, Ensino e Relações Étnico-raciais na Educação Básica, disciplina que enriqueceu minhas leituras, contribuindo para a escrita da dissertação.

Às integrantes da banca avaliadora, Prof^a Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira PPGEN/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Prof^a Dr^a Cândida Maria Santos Daltro Alves, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) pela disponibilidade e pelas contribuições determinantes para a finalização da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que contribuíram na realização deste trabalho. O apoio de vocês foi fundamental na realização das análises.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a todos os professores que dele fazem parte e contribuíram com o nosso caminhar.

À minha amiga Tânia Novais, pelas contribuições, por me socorrer com suas sábias palavras quando precisei, por tirar muitas dúvidas ao longo do processo. Gratidão!

À minha companheira de estudo, Romilda, amiga que ganhei nesse mestrado, presente de Deus. Compartilhamos da mesma temática e conhecer você só aumentou o meu desejo de pesquisar sobre essa temática, que a cada dia me apaixono mais. O seu exemplo de vida me impulsionou.

Às minhas amigas Ana Célia e Rita de Cássia, pérolas também encontradas no mestrado, pelas trocas, carinho, afeto, pelas risadas, por escutar meus desabafos e fraquezas, pelos incentivos e vibrações positivas.

Aos demais colegas do mestrado, pelos bons momentos que passamos juntos, de trocas, reflexões e muito aprendizado.

À minha amiga Mariana, minha companheira de trabalho, por compreender minha ausência no CMEI se ocupando de duas funções, enquanto eu estava de licença, por torcer e vibrar com as minhas conquistas. É muito especial para mim! Grata pela parceria, sempre!

Aos meus colegas de trabalho do CMEI Conveima, agradeço pelo carinho, pelos incentivos e pela torcida positiva.

Quero aqui lembrar com carinho da biblioteca da UESB, lugar onde escrevi minha dissertação, onde durante 4 meses, fui frequente e assídua saindo de lá todos os dias às 20h40, quando fechavam as portas. Dias quentes, chuvosos e os mais penosos foram os dias frios, mas que não me impediram de prosseguir. Com propósito, foco e obstinação, cheguei até aqui. Não vejo como fim, mas quem sabe o começo de uma nova caminhada.

A todos os meus amigos que acompanharam meu progresso, minha luta e acreditaram em mim.

Um agradecimento especial à vida e a todos que não foram citados, mas que por mim torceram.

Os meus sonhos são só meus
Ainda que com outros se assemelhem
São impulsos, dádivas de Deus
Impulsionam, movem, fortalecem.
Não permito que os silenciem
Traduzem esperança, mantém-me desperto
Ganham forma e poesia
Quando os traduzo em versos.
É assim que expresso
Nesse ínfimo espaço
O sonho de uma professora
De ingressar ao mestrado
O que parecia impossível,
Tornou-se real, desafiador,
Ampliou meu olhar,
E o sentido de ser educador
Despertou-me para a pesquisa,
Impulsionou práticas, metodologia
E fez-me entender
Que é possível *ser mais*,
Na educação e ontologia.

(Tânia Silva Novais, 2023)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as concepções de professoras e gestoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Vitória da Conquista-BA sobre práticas pedagógicas e educação antirracista, observando de que modo são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar. Segundo Cavalleiro (1998, 2001, 2005), Silva P. (2010, 2011) e Gomes (2017) é preciso construir projetos de educação antirracistas que atravessem toda a educação básica, desde a educação infantil, de forma que todas as crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais, tenham suas identidades, suas histórias e culturas afirmadas, como propõem a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Partiu-se do pressuposto de que o(a) professor(a), gestor (a), coordenador (a) são fundamentais para a implementação de uma educação antirracista e, portanto, para a construção de práticas pedagógicas com essa finalidade. Esta investigação fundamentou-se numa abordagem de pesquisa de natureza qualitativa (Godoy, 1995; Duarte, 2004), configurando-se como um tipo de pesquisa descritiva (Gil, 2012), que se utilizou da entrevista semiestruturada (Minayo, 2009) e da análise documental (Lüdke; André, 1986) como técnicas para a produção dos dados. A análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2021) foi a técnica utilizada para a organização e análise dos dados. Participaram, como sujeitos colaboradores desta investigação, 7 docentes, que atuavam nas turmas de crianças pertencentes à faixa etária de 4-5 anos, a gestora e a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. O material empírico analisado na dissertação constituiu-se das entrevistas realizadas junto às colaboradoras, do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada e o Referencial Curricular da educação infantil do município de Vitória da Conquista-BA. As análises apontaram que as educadoras, mesmo diante à lacuna de formação e conhecimentos sobre o campo da educação para as relações étnico-raciais, consideram importante a temática e a perspectiva de uma educação antirracista, embora suas práticas pedagógicas no que se refere ao combate ao racismo e à discriminação, ainda sejam tímidas, algumas lentas, descontínuas e pontuais. Os resultados revelaram que algumas das colaboradoras não conseguiram identificar expressões de preconceito e discriminação racial nas rotinas escolares e, da mesma forma, não consideram a escola como um lugar onde o racismo possa ter origem e se expressar; para outras, tanto o racismo quanto suas consequências na formação das identidades das crianças têm sua origem no contexto familiar. Ainda assim, diante de limitações, foi possível encontrar tentativas de superação do racismo em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação antirracista; Lei nº 10.639/2003; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the conceptions of teachers and managers of a Municipal Center for Early Childhood Education, in Vitória da Conquista, Bahia, about pedagogical practices and anti-racist education, observing how they are formulated and implemented (or not) in the school context. According to Cavalleiro (1998, 2001, 2005), Silva P. (2010, 2011) and Gomes (2017), it is necessary to build anti-racist education projects that cover all basic education, from early childhood education, so that all children, of all ethnic-racial belongings, have their identities, histories and cultures affirmed, as proposed by Law nº 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004). It was based on the assumption that the teacher, manager, coordinator are fundamental for implementation of an anti-racist education and, therefore, for construction of pedagogical practices for this purpose. This investigation was based on a qualitative research approach (Godoy, 1995; Duarte, 2004), constituting a type of descriptive research (Gil, 2012), which used semi-structured interviews (Minayo, 2009) and document analysis (Lüdke; André, 1986) as techniques for data production. Content analysis (Bardin, 2016; Franco, 2021) was the technique used to organize and analyze the data. 07 teachers, who worked in groups of children aged 4-5 years, the manager and the pedagogical coordinator of the researched institution participated, as collaborating subjects of that investigation. The empirical material analyzed in the dissertation consisted of interviews carried out with subjects involved, the Pedagogical Political Project of the researched institution and the Curricular Reference of early childhood education in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia. The analyzes showed that the educators, despite the lack of training and knowledge about the field of education for ethnic-racial relations, consider the theme and perspective of an anti-racist education to be important, although their pedagogical practices with regard to combating racism and discrimination, are still timid, some slow, discontinuous and limited. The results revealed that some of the subjects involved in the research were unable to identify expressions of prejudice and racial discrimination in school routines and, likewise, do not consider school as a place where racism can originate and express itself; for others, both racism and its consequences on the formation of children's identities have their origin in the family context. Even so, in face of limitations, it was possible to find attempts to overcome racism in their pedagogical practices.

Keywords: Early Childhood Education; Anti-racist education; Law nº 10.639/2003; Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Documentos que normatizam a educação infantil no Brasil	37
Quadro 2 - CMEIS e Creches da rede pública municipal de Vitória da Conquista-BA	73
Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa	82
Quadro 4 - Eixos relacionados à construção do PPP	99
Tabela 1 - População do município de Vitória da Conquista-BA	71
Tabela 2 - Matrículas da educação infantil na rede municipal de Vitória da Conquista (2017-2021).....	74
Tabela 3 - Declaração raça/cor das crianças	79
Figura 1 - Localização do município de Vitória da Conquista-BA	72
Figura 2 - A - Pátio da sede; B - Sala de aula/sede.....	76
Figura 3 - A - corredor/ Sede; B - espaço das salas/ Sede.....	77
Figura 4 - A - Pátio/ Extensão; B - Pátio/ Extensão	77
Figura 5 - A- Sala de aula/ Extensão; B - Sala de aula/ Extensão.....	78
Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA	74
Gráfico 2 - Declaração raça/cor das crianças de 4 e 5 anos do CMEI.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CECF	Conselho Estadual da Condição Feminina
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDGM	Índice dos Desafios da Gestão Municipal
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto

PME	Plano Municipal de Educação
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
RCMEI	Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SENDES	Secretaria Nacional de Desenvolvimento Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMGE	Sistema Municipal de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	25
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTRUÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL: BREVE RECUPERAÇÃO HISTÓRICA.....	30
2.1	A Educação Infantil como política educacional no Brasil	36
3	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
3.1	Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: recuperando trajetórias	52
3.2	A educação infantil e as relações étnico-raciais	57
4	PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	67
4.1	A natureza, o tipo de pesquisa e as técnicas utilizadas para a produção dos dados	67
4.2	Caracterização do campo da pesquisa.....	71
4.2.1	<i>Lócus da investigação.....</i>	75
4.2.2	<i>As colaboradoras da pesquisa.....</i>	80
4.3	Técnica utilizada para a organização e análise dos dados	82
5	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CMEI DE VITÓRIA DA CONQUISTA	85
5.1	O Referencial Curricular da educação infantil da rede municipal de Vitória da Conquista-BA e a educação para as relações étnico-raciais	85
5.2	O projeto político pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Nilma Gomes de Vitória da Conquista-BA	98
6	CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE EDUCADORAS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA	112
6.1	A educação antirracista na formação inicial e continuada dos professores e gestores do CMEI em estudo.....	113
6.2	As expressões de racismo, preconceito e a discriminação racial no CMEI e suas consequências.....	121

6.3	A importância de uma educação e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil na perspectiva das professoras e gestoras	138
6.4	A presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelos educadores do CMEI	145
6.5	Projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI.....	149
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada – professores.....	177
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - gestor	179
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – coordenador(a) pedagógico(a) ...	180
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	183
	ANEXO A - Ofício nº 37/2023 do Núcleo Pedagógico da SMED.....	187
	ANEXO B - Parecer consubstancial do CEP	188

APRESENTAÇÃO

Quando a gente anda sempre em frente, não pode ir muito longe
(Saint-Exupéry, 2004, p. 18).

Nas palavras de Saint-Exupéry (2004) busco¹ inspiração para descrever minha trajetória pessoal e profissional, enfatizando o ingresso no Mestrado em Ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), momento em que passo a refletir e retorno o meu olhar para questões antes silenciadas ou adormecidas. A certeza que eu tinha de que, na minha caminhada, ir sempre em frente significava alcançar altos patamares se desfaz nesse processo reflexivo. A afirmativa de Saint-Exupéry (2004, p. 18) aliada às palavras do meu orientador me fez compreender que, no que tange às questões étnico-raciais, a minha trajetória, embora parecesse me levar sempre adiante, não me permitiu “[...] ir muito longe”. Comecei a questionar as minhas atitudes e práticas e me surpreendi ao perceber o quanto estas eram carregadas de silenciamentos e ausências no que se refere a questões fundamentais para o despertar de uma consciência inclusiva e de respeito ao outro, de combate às posturas etnocêntricas no interior da escola.

Dessa reflexão, surgiu o trabalho intitulado *Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA*. O texto é fruto de pesquisa que foi pensada a partir da minha realidade, vivenciada no contexto da rede municipal, nas diferentes funções exercidas.

O texto traz na parte apresentação, fragmentos que me aproximam do objeto de estudo e que me moveram na esperança de uma construção que tivesse significado para mim e para os meus pares.

Narrativas de vida-educação

Olhar atrás para mim é um misto de saudosismo e estímulo. Significa retornar à cidade de Condeúba-BA, minha terra natal e rememorar as muitas histórias de

¹ Na escrita do texto, nesta apresentação, faço uso da primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências da minha vida pessoal e profissional.

uma infância humilde, mas cheia de amor. Como tantas outras Geisas, sou filha de uma mãe solo, que buscou e conseguiu, com a ajuda dos meus avós, suprir a lacuna de um pai e, com ensinamentos baseados em princípios rígidos me impulsionou a buscar meus sonhos.

Nesse cenário, a escola sempre teve lugar de destaque em minha vida. Pautada no incentivo de minha mãe, mas, sobretudo, no meu mais profundo desejo em estar naquele lugar, que para mim significava alegria e oportunidade, passei anos me dedicando a ser uma boa aluna, realizando tudo o que era proposto com esmero. É nesse contexto que ganha destaque “Tia Tonha”, minha querida professora primária, muito autoritária e por demais perfeccionista, teve grande influência na minha formação e seu exemplo e ensinamentos deixaram marcas que carrego até hoje e que contribuíram para a educadora que me tornei, reafirmando a frase de Saint-Exupéry (2004, p. 19), “[...] aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

E sabem aquela expressão “peixe fora d’água”? Não, ela nunca se aplicou a mim. Ao contrário de muitos alunos, sempre me senti como um peixe n’água. Fazia tudo por prazer e gostava de me destacar, de ser protagonista. Se era para ler, lá estava eu. Para o teatro? Também estava pronta. Nas avaliações? As maiores notas. E tudo sem sacrifício ou obrigação, simplesmente porque me sentia bem.

Nesse percurso, passo a narrar um fato que muito me marcou e que aproxima a minha trajetória da temática que me propus a pesquisar. Acho relevante aqui ilustrar para fazer um contraponto com a temática pesquisada e exemplificar um fato que aconteceu há 34 anos e foi silenciado como tantos outros são. No ano de 1988, aconteceu, como tradicionalmente, um desfile cívico, no dia 7 de setembro. Fui escolhida para representar a personagem “Sinhá Moça”, fazendo referência ao período escravocrata, que antecedeu a abolição da escravatura e, no percurso do desfile, uma colega negra foi escolhida para ser a escrava, no papel de mucama, abanando sua senhora que estava sentada e vestida ricamente, muito bem adornada com colar, pulseiras, arranjo no cabelo e um leque em suas mãos. Em todo o percurso do desfile ela me abanava.

Confesso que fui invadida por dois sentimentos que me marcaram nos meus 9 anos de idade: um de satisfação e vaidade por estar representando o que eu considerava uma celebridade, outro de tristeza, por ver minha colega representando

uma escrava, por ser negra e estar numa posição servil. Muitos anos depois, numa conversa com ela, me contou dando muitas risadas, que ficou deslumbrada e feliz quando foi chamada para fazer o papel de mucama, uma vez que nunca havia sido lembrada para representar nenhum papel em nenhuma apresentação, mas que naquele momento, não sabia o que era ser mucama, por isso, para ela era momento de felicidade o fato de poder participar pela primeira vez de uma apresentação na escola, mas deixando nítida sua indignação e tristeza após ter descoberto o significado de ter sido mucama.

Esse momento caracterizou, de forma explícita, o preconceito racial, não pelo fato de ter representado uma escrava, mas por nunca ter sido chamada para participar de uma representação ou dramatização na escola. Em um contexto social e escolar onde a ideologia racial está impregnada em nossos modos de pensar, sentir e agir, como é possível uma mucama branca? Como poderá uma criança negra ocupar o lugar de uma “Sinhá”? São tantas inquietações, indignações. São questões como essas que provocam, desafiam e, ao mesmo tempo, me inspiram.

O Ensino Fundamental – anos finais (antigo ginásio), foi uma etapa inesquecível em minha vida. Encantei-me com a nova realidade que essa etapa representava. Não mais um, mas vários professores, novos colegas e disciplinas. Fica mais evidente a afinidade que eu tinha com a área de Linguagem, Língua Portuguesa era o meu forte, da morfologia à sintaxe. No Ensino Médio não foi diferente, o gosto pelo saber pulsava cada vez mais em mim. Fiz Magistério porque em minha cidade não tinha outro curso e a minha mãe não teve condições financeiras de me encaminhar para Vitória da Conquista e mesmo não tendo sido uma escolha, cursei com muita dedicação e acabei me apaixonando pela docência.

Hoje, não consigo me projetar nem me encontrar fora da educação, deste processo de transformação no qual acredito, do espaço escolar propriamente dito e das possíveis modificações que dentro dele podem ocorrer.

Em 1998, logo após concluir o curso de Magistério, fui convidada para lecionar em um anexo do Colégio Municipal Alcides Cordeiro, com a disciplina de Língua Portuguesa, na época, 5ª série. No ano seguinte, 1999, concursada, dei continuidade à carreira de docente. Por se tratar de uma cidade de pequeno porte, não havia exigência nem a disponibilidade de profissionais com graduação em nível superior. Assim, durante seis anos, lecionei a disciplina Língua Portuguesa na zona

rural do município. Foi uma experiência enriquecedora e que muito me ensinou. A partir deste momento, percebi que esta profissão me completava como ser humano. Ensinei ao mesmo tempo em que aprendi, pois passaram pela minha vida pessoas com suas histórias e leituras de mundo, as mais diversas, corroborando com Freire (1996, p. 23) quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O ano 2000 chega com mais avanços na minha trajetória pessoal e profissional. Fui transferida para a sede do município na mesma instituição onde havia estudado. Os meus ex-professores agora são meus colegas. Nesse mesmo ano, concilio o trabalho com a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fruto de um convênio entre a prefeitura e a universidade, que me permitiu realizar mais uma etapa profissional, pessoal e política. Concomitante ao curso, lecionei nas séries iniciais do Ensino Fundamental, já que se tratava de uma exigência da faculdade estar em plena regência.

Este, sem dúvida, foi um momento crucial na minha vida profissional, posto que passei a experimentar a conquista da independência através do saber: conquista esta regada de muito sacrifício, mas que me fez perceber que como professora, apesar de muito jovem, já tinha luz própria e caminhava com os meus próprios pés. Foi uma luta constante na tentativa de equilibrar as atividades de trabalho com a demanda dos estudos. Nessa oportunidade, pude passar a limpo alguns pensamentos e sonhos acreditando sempre que a educação é o caminho para a resolução dos problemas de uma sociedade, sejam eles sociais, políticos, econômicos e acredito que se deve ter como ponto de partida a Educação Infantil.

Essa motivação fica acentuada, na minha própria história, por ter sido também aluna da rede pública municipal. Foi uma experiência emocionante retornar à escola como professora e olhar para os alunos com histórias de vida semelhantes à minha.

Em 2004, mesmo ano em que me casei, iniciei a Especialização na área de Linguagem, Pesquisa e Ensino pela UESB, onde tive a oportunidade de alargar os meus conhecimentos e confirmar os meus propósitos no que se refere à Educação. Os conhecimentos que obtive proporcionaram-me uma formação sólida, baseada nas questões mais atuais e pertinentes à educação, à linguagem e à pesquisa.

Em 2005, passei a residir em Vitória da Conquista, prestei concurso público, fui classificada em 17º lugar, dando continuidade à minha prazerosa carreira.

Lecionei nas séries iniciais do ensino fundamental, por dois anos na zona rural deste município, vi ainda mais de perto a necessidade de transformação através deste canal que se chama “educação”.

Ao ser transferida para a sede, em 2007, lecionei por mais um ano na Escola Municipal Jardim Valéria. Este foi um ano difícil porque fiquei com uma turma com muitas dificuldades, resultantes da distorção série-idade, alunos em sua maioria frutos de famílias desestruturadas², sem perspectivas, alunos que não se respeitavam nem se aceitavam, muitos em situação de risco. Foram muitas as dificuldades enfrentadas, mas tentei na medida do possível superá-las através do amor. Senti a necessidade de fazer alguma coisa por aquelas crianças. E como bem diz Maturana (2002, p. 30): “Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros”.

Nesse modelo acredito que é fundamental que o professor aprenda a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que há “por trás” das aparências – e esse conhecimento não se constrói do dia para a noite, apenas com estudos sobre a realidade. Demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenção realmente eficientes e/ou transformadoras. Demanda espírito investigativo, como forma de garantir a interação com a realidade vivida.

Esses três primeiros anos em Vitória da Conquista foram experiências muito significativas que marcaram a minha vida profissional, me deram base e impulso para novas conquistas. A minha vontade de crescer, de me aperfeiçoar só aumentava. Em 2008, tive a oportunidade de coordenar a Escola Municipal José Mozart Tanajura. O meu trabalho enquanto coordenadora ampliou minha compreensão sobre os alunos e sua aprendizagem e não posso negar que me senti muito importante no processo educacional porque contribuí para a aprendizagem dos alunos e para a melhoria do trabalho dos professores.

Entendo que a partir da integração dos conhecimentos teóricos com a prática e da estreita relação de afetividade entre os diferentes sujeitos, o educar e o aprender se consolidam e enquanto coordenadora pude mediar e fazer acontecer

² Caracterizando aqui a desestrutura familiar como atitudes e comportamentos, ou a não garantia de segurança e proteção a todos os membros, não havendo relação direta com as diferentes formas de arranjos familiares.

esse processo. Como nas palavras de Freire (1996, p. 22): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo”.

Posso dizer que a coordenação foi a experiência mais significativa e proveitosa de minha vida profissional, que me fez sentir realizada e apaixonada pelo processo educacional, que me fez amadurecer, contribuindo significativamente para os aspectos pessoais e profissionais. Dei o melhor de mim e obtive êxito em meu trabalho e, apesar de um tempo ainda curto nesta função, foi o suficiente para me sentir preparada para desempenhar as tarefas advindas de uma coordenação com compromisso e segurança. Foi um tempo de muitas formações, o Progestão³, o Pró-Letramento⁴, programas do governo federal, que me possibilitaram enfrentar e vencer os desafios encontrados com mais segurança.

Em 2009, continuei na mesma escola, porém no cargo de vice-diretora, onde comecei a colocar em prática o que aprendi não só no Progestão, mas também durante os meus estudos, buscando sempre uma educação de qualidade e uma escola autônoma, democrática e participativa.

Em 2010 iniciei o meu trabalho como gestora por dois anos. Entrei com um pouco de segurança porque já conhecia o grupo e o meu trabalho na vice-direção contou positivamente, contudo não posso negar que temi em não atender às expectativas daqueles que acreditaram em mim. Ainda nesse ano, depois de 6 anos de casada, engravidei do meu primeiro filho, uma bênção na minha vida, um presente de Deus, o melhor capítulo da minha história, meu Pedro. Mas ainda tinha um sonho a ser alcançado, o de prosseguir nos meus estudos, de fazer um mestrado. Mas esse sonho ainda não pôde ser realizado, com um filho pequeno, exigindo cuidados, tive que protelar.

Em 2012, vencidos dois mandatos na direção, voltei ao cargo de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I na mesma escola, onde fiquei até 2015, dando continuidade a um trabalho que sempre me deu prazer.

Em 2016, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação no núcleo pedagógico. Também foi uma experiência exitosa, pois trabalhei como

³ Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares com a finalidade de capacitar à distância e em serviço, os gestores escolares e técnicos das secretarias de educação.

⁴ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁵ e acredito que a formação continuada seja o caminho para que tenhamos uma educação de qualidade com o objetivo de formar cidadãos que realmente sejam agentes transformadores. As formações me propiciaram observar e refletir sobre práticas docentes, como também contribuir com o debate e as tensões que envolvem as práticas pedagógicas.

Em 2017, mais um desafio me foi proposto, gerir uma instituição de Educação Infantil, que estava por inaugurar. Uma experiência diferente de todas que já tinha passado, que nunca esteve nas minhas expectativas, estar na direção de um ambiente de Educação Infantil para mim era estranho, nunca havia imaginado. Eu aceitei depois de muito ter hesitado, mas enfrentei o medo e venci cada obstáculo que encontrei pela frente. Recebi a creche em setembro de 2016 e em março de 2017 iniciamos as aulas. Foi amor à primeira vista. De lá nunca mais saí. O encantamento tomou conta de mim, do meu ser, uma experiência diferente de tudo que já passei, a pureza das crianças, o encantamento do grupo de trabalho que Deus preparou para mim, a humildade das famílias, tudo foi providencial. Convidei para trabalhar comigo na coordenação uma profissional de excelência, a qual admiro demais como professora, e tinha certeza de que faria um magnífico trabalho e, juntas, nos encontramos até hoje, minha amiga Mariana, numa mesma cumplicidade, sempre pensando em um ambiente acolhedor para receber nossas crianças e suas famílias com muito carinho. São 6 anos de uma experiência incrível que marcou minha vida e marca até hoje, pois ainda permaneço, agora como coordenadora desse espaço que me encanta a cada dia, o Centro Municipal de Educação Infantil Conveima, sediado em Vitória da Conquista-BA.

Em 2019, engravidei de minha segunda filha, meu milagre, minha Maria Laura, mais uma dádiva de Deus. Mais uma vez, empurrei meu sonho para frente, mas sempre na certeza de que esse dia iria chegar.

Todas essas experiências, sem dúvida, foram fundamentais para minha formação e incentivou-me a seguir em frente em meus estudos, procurando não deixar escapar um sonho, que foi longamente acalentado, fazer um curso de pós-

⁵ Foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios de assegurar que as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

graduação em nível de mestrado. Aprendi muito, porém sei que sempre terei muito que aprender. Como disse Freire (1996, p. 50) “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabado, sei que posso ir mais além dele”.

Só em 2021, fui agraciada com a chance de realizar esse sonho. Passei pela seleção do mestrado em Ensino na UESB e fui aprovada. Enfim, esse dia chegou e até aqui, busquei desenvolver uma síntese de minha trajetória intelectual que, em última análise, é a síntese evolutiva das ideias e concepções que fui construindo através do movimento da minha vida. Este olhar para trás, com o enxergar de hoje, produziu sentidos para a escolha e realização desta pesquisa.

Ao ingressar na seleção do Mestrado em Ensino, pela UESB, com o intuito de pesquisar acerca da efetividade dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, fui surpreendida pela paixão demonstrada pelo professor Valdir, hoje meu orientador, sobre uma temática que precisa ser aprofundada nessa etapa da educação básica – as questões étnico-raciais na Educação Infantil. No instante em que fui arguida pelo referido professor ainda na entrevista durante a seleção sobre o meu conhecimento e prática acerca dessas questões, algo despertou meu olhar para os tantos momentos vividos no interior da escola, os quais foram observados, mas não vistos, ou talvez, silenciados.

Iniciei minhas leituras e estudos, bem como fiz um levantamento bibliográfico, buscando respaldo teórico para mergulhar e aprofundar nessa discussão.

Com as leituras, o meu olhar passou a ser um olhar cuidadoso com o que eu enxergava no cotidiano da creche. Com essa pesquisa, talvez eu não consiga mudar muita coisa, mas meus objetivos serão alcançados se eu conseguir aprimorar minha própria prática em qualquer função que estiver ocupando, seja como professora, coordenadora, gestora. Acima de qualquer outro fator, é também uma busca íntima, visando melhoramento pessoal, quebra real de paradigmas e qualquer tipo de olhar, fala, ou ação preconceituosa, errônea e enrijecida pela minha criação e convívio social. Tenho também como pretensão mobilizar e sensibilizar os educadores a partir de uma profunda reflexão sobre as relações étnico-raciais, sobre repensar as formas hegemônicas que circundam as práticas pedagógicas na Educação em geral e na infantil, em particular.

Os acontecimentos que vêm marcando essa itinerância, que tem nos últimos anos o CMEI Conveima, como um de seus principais cenários tem um valor

inestimável no meu processo de formação e atuação. Nessa apresentação, a tentativa de demarcar momentos nesse percurso, baseados nas etapas formais do processo de formação (graduação e especialização), tem a finalidade única de ressaltar aspectos que deveriam ser postos sob análise. Contudo, os acontecimentos narrados estão, de fato, costurados de modo complexo, sendo impossível passar ao texto escrito a *força de cada nó* e *as muitas direções* de cada segmento dessa rede de experiências, ideias e sentimentos.

1 INTRODUÇÃO

A temática relações étnico-raciais na educação aparece indicando uma subalternização da cultura e história africana e afro-brasileira, portanto, há a necessidade de uma desconstrução de estigmas históricos e socialmente construídos, de reelaboração de uma identidade negra, bem como de assumir um compromisso político no intuito de transformar atitudes racistas.

Nesse sentido, tem sido alvo de inúmeras pesquisas e estudos em diversos contextos sociais, históricos, econômicos e culturais que demonstram o caráter discriminador do sistema educacional brasileiro e uma desigualdade racial, que permanece apesar da ampliação do acesso à educação básica (Rosemberg, 2004; Alves, 2003; Cavalleiro, 2001; Oliveira, 2004).

Além disso, a Lei nº 10.632⁶, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o objetivo de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada, de todo país, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, é sem dúvida, um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública brasileira e constitui importante medida de ação afirmativa⁷, resultado das reivindicações históricas do Movimento Negro brasileiro, educador da sociedade brasileira, segundo Gomes (2011, 2017).

Gomes (2005, p. 39) destaca que “o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas”. O Movimento Negro cumpre uma importante tarefa de reeducação da população por meio do uso de alguns termos e conceitos, como é o caso do uso de “raça”, utilizado em um campo semântico diferente, oposto ao utilizado em prol das ideologias de dominação.

Mesmo depois de 20 anos de promulgada a referida Lei, suas ações ainda não foram totalmente implementadas no contexto da educação escolar, posto que o racismo e o mito da democracia racial, em sua versão pedagógica, continuam,

⁶ A Lei nº 10.639/2003 foi modificada pela redação dada pela Lei nº 11.645/2008, que inclui a história e cultura indígena, suas lutas e importância na formação do país.

⁷ As ações afirmativas, segundo Gomes (2001), são um conjunto de políticas públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que visam combater a discriminação, o racismo e o preconceito e corrigir ou reparar os efeitos provocados por estes em determinados contextos.

segundo Gomes (2006, 2011), não só estruturando o currículo e as práticas pedagógicas, mas também naturalizando as expressões de preconceito e de discriminação racial nos cotidianos das experiências escolares, ao longo de toda a educação básica. Por isso, segundo Gomes (2006, p. 35), “[...] a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa, necessariamente, por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola”.

No mesmo sentido, segundo Gomes e Silva (2006, p. 24), a luta antirracista “ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as”, de forma que é preciso enfrentar essa questão, o que requer repensar os processos formativos dos profissionais que atuam no campo da educação a partir da perspectiva de educação antirracista, em conformidade com as determinações da Lei nº 10.639/2003.

Se já é consenso entre os estudiosos do campo da educação para as relações étnico-raciais acerca da existência do racismo e das expressões de preconceito e discriminação racial nas instituições educacionais, como demonstram Gomes (2006, 2010, 2011, 2017, 2019), Silva P. (2010, 2011) e Silva A. (2011), ainda há uma quantidade limitada de pesquisas que têm como foco as relações raciais no contexto da educação infantil, como demonstram Oliveira (2004), Rocha (2008), Trinidad (2011), Rosemberg (2012) e Santiago (2015). Ficou perceptível, através das leituras, que estudos sobre relações raciais e Educação raramente se voltam à Educação Infantil e, por outro lado, os Estudos sobre Educação Infantil também poucas vezes focalizam as relações étnico-raciais.

No entanto, as pesquisas de Godoy (1996), Dias (1997), Cavalleiro (1998, 2001, 2005), Oliveira (2005) e Santiago (2014, 2015), realizadas no contexto da educação infantil, demonstraram como o preconceito e discriminação racial atuam no contexto educacional, através de xingamentos, depreciações e violências que recaem sobre as crianças negras, impactando, de forma negativa, a construção de suas identidades. Muitas dessas crianças tendem a negar o seu pertencimento étnico-racial, na medida em que a instituição de educação infantil, seu currículo e suas práticas pedagógicas, estão impregnados dos valores eurocêntricos e “[...] as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam ‘*branquear-se*’” (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 68, grifo do autor).

O silenciamento da cultura negra na instituição e de sua diversidade étnico-

cultural se instauram a partir do discurso da igualdade, a versão pedagógica do mito da democracia racial, segundo Gomes (2006, 2011). Como consequência, as crianças negras são submetidas, tanto de forma silenciosa, quanto explícita, a rituais de violência, frutos do preconceito e da discriminação racial, que se reproduzem no currículo, nos materiais didáticos, nas histórias infantis, nas práticas pedagógicas, nos jogos e brincadeiras, na organização dos espaços e tempos escolares, entre outros.

Por isso, segundo Cavalleiro (2001, 2005), Silva P. (2010) e Gomes (2017) é preciso construir projetos de educação antirracistas que atravessem toda a educação básica, desde a educação infantil, de forma que todas as crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais tenham suas identidades, suas histórias e culturas afirmadas, como propõem a Lei nº 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003, 2004).

Às crianças negras, em especial, é preciso, segundo Gomes (2019) e Araújo e Gomes (2023), construir justiça cognitiva e curricular, o que implica em legitimar, no contexto da educação educacional, as culturas, os conhecimentos e os valores civilizatórios afro-brasileiros e, ao mesmo tempo, combater as desigualdades e “[...] os impactos do racismo que afetam de forma contundente a vida e a dignidade das crianças pequenas negras e suas famílias” (Araújo; Gomes, 2023, p. 43).

Esta pesquisa busca responder à seguinte *questão*: Que concepções sobre práticas pedagógicas e educação antirracista são formuladas e implementadas (ou não) por professoras e gestoras do Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória da Conquista-BA?

A partir da questão de pesquisa, definiu-se como *objetivo geral*: identificar e analisar as concepções de professoras e gestoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Vitória da Conquista-BA sobre práticas pedagógicas e educação antirracista, observando de que modo são formuladas e implementadas (ou não) no contexto educacional e como *objetivos específicos*: Identificar e analisar as concepções que as professoras e gestoras do CMEI elaboram acerca da importância da educação antirracista na educação infantil e como elas identificam (ou não) expressões de preconceito e discriminação racial no cotidiano educacional; analisar de que forma as práticas pedagógicas/educativas das professoras do CMEI

estão comprometidas (ou não) com as determinações da Lei nº 10.639/2003; identificar projetos, ações e propostas pedagógicas elaboradas e implementadas (ou não) em conformidade com a Lei nº 10.639/2003; analisar de que forma o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico do CMEI reconhecem, explicitam e orientam a construção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

O referencial teórico foi construído na interface com os estudos sobre educação infantil, políticas de educação infantil no Brasil e educação para as relações étnico-raciais, com destaque para a discussão sobre educação antirracista no contexto da educação infantil e, para isso, utilizou-se dos seguintes autores: Rosemberg (1986, 2004, 2012), Kramer (1987, 1995), Kuhlmann Júnior (1996, 1999, 2010), Cavalleiro (1998, 2001, 2005, 2014), Oliveira (2004), Munanga (2005), Gomes (2005, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2017, 2019), Trinidad (2011), Alves e Paula (2011), Abramowicz e Oliveira (2012), Alves (2013), Santiago (2014, 2015), Conceição e Santos (2020), Alves e Lima (2022), Araújo e Gomes (2023), entre outros.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa (Duarte, 2004; Minayo, 2009), do tipo descritiva (Gil, 1999), que utilizou das seguintes técnicas para a produção dos dados: análise documental (Lüdke; André, 1986) e entrevista semiestruturada (Dória, 2019). A análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2021) foi a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: uma apresentação relatando a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e uma parte introdutória, onde é situado o objeto de estudo, a questão de pesquisa e os objetivos, que constitui a primeira seção da dissertação.

No capítulo II, apresentamos a trajetória da Educação Infantil, a luta dos movimentos sociais pela construção de políticas de educação infantil e uma contextualização histórica das instituições de Educação Infantil no Brasil, seguido do amparo legal.

O capítulo III apresenta a discussão acerca do campo da educação para as relações étnico-raciais em nosso país, seguido da discussão sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, recuperando pesquisas

que tiveram como objetivo de estudo a educação infantil e as relações étnico-raciais.

O capítulo IV situa a perspectiva metodológica, a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas na sua produção e a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo V trata da análise documental empreendida na pesquisa, tendo como corpus de análise o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico de um CMEI de Vitória da Conquista.

O capítulo VI dedica-se à análise das perspectivas das colaboradoras dessa pesquisa, ou seja, as professoras e gestoras de um CMEI de Vitória da Conquista no que concerne aos seguintes eixos temáticos: A educação antirracista na formação inicial e continuada dos professores e gestores do CMEI; as expressões de racismo, preconceito e a discriminação racial no CMEI e suas consequências; a importância de uma educação e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil na perspectiva das professoras e gestoras; a presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelos educadores do CMEI; projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com os resultados da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTRUÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL: BREVE RECUPERAÇÃO HISTÓRICA

Para enxergar claro, basta mudar a direção do olhar
(Saint-Exupéry, 2004)

Neste capítulo temos como objetivo apresentar, mesmo que de forma breve, como se constituíram as políticas e as instituições de educação infantil em nosso país, tendo como recorte o movimento que se instaura a partir do final do século XIX, de forma que o que recuperamos é tão somente uma entre tantas outras formas de “olhar/enxergar” essa história.

A história da Educação Infantil no Brasil e no mundo, especialmente no Ocidente, é permeada por diferenças marcantes em relação aos demais níveis que compõem o que hoje denominamos de educação básica. Ademais, são muitos os desafios que, contemporaneamente, devem ser enfrentados para a sua construção, que envolvem desde condições de infraestrutura das instituições de educação infantil, concepções de educação, de criança e de infância que devem orientar as práticas pedagógicas de professores e professoras, os sentidos sobre o currículo e a formação dos profissionais que atuam nesse *nível de ensino* (Brasil, 1996; Kramer, 2002; Campos, 2002; Rosemberg, 2002, 2012; Alves, 2013; Azevedo, 2013, entre outros).

A trajetória da educação infantil é marcada por uma inconstância nos seus objetivos e funções, de modo que, em diferentes fases de sua história, assumiu o caráter assistencialista, compensatório, preparatório para a alfabetização, formação integral da criança, como demonstram Oliveira (2007), Nunes (2009), Rocha (2009), Kuhlmann Júnior (2010) e Stemmer (2012). Ademais,

[...] as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e é claro com a história das demais instituições educacionais (Kuhlmann Júnior, 2010, p. 16).

A criação das primeiras creches data do final do século XIX e eram destinadas aos filhos das classes menos favorecidas. Sem uma organização adequada e objetivos educativos, funcionavam como “depósitos” de crianças para

que as mães pudessem trabalhar. A creche, enquanto modalidade educacional, foi atrelada à noção de caridade que, posteriormente, foi substituída pela filantropia. Segundo Kuhlmann Júnior (1999, p. 61), “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. Ainda, conforme esse autor,

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, e educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (Kuhlmann Júnior, 1996, p. 31).

Percebe-se que a creche não nasce como uma instituição educacional. Manifesta-se como uma política assistencial que passa a privilegiar a oferta das instituições educacionais para atender a população pobre trabalhadora, no final do século XIX, de forma que, em sua origem, a educação infantil, segundo Stemmer (2012), tinha como princípio a adaptação e a submissão da criança.

Ao longo do século XIX, a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos. Segundo Oliveira,

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental (Oliveira, 2005, p. 62).

De acordo com Marafon (2007), embora nem todas as crianças tivessem a mesma atenção, a criança pobre era vista com olhar de piedade e as crianças da elite eram merecedoras de atenção. Havia a defesa pelo direito universal da educação, por parte dos reformadores, porém, o estado priorizava a formação das elites.

A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado era voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos (Alves, 2011). Essas práticas não eram valorizadas e consideradas como práticas pedagógicas.

A educação das crianças pequenas tinha um caráter assistencialista, onde

creches e pré-escolas estavam voltadas, de forma especial, para o cuidado e, como afirma Vieira,

[...] nas escolas de maternais e nos jardins de infância privilegia-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, embora tivesse consideração de que os jardins de infância seriam uma extensão do lar e não uma antessala da escola, devendo também cuidar da boa formação de hábitos (Vieira, 1988, p. 4).

Tais concepções favoreceram a compreensão de que as crianças deveriam ser assistidas pelas creches, considerando que essas instituições eram destinadas às mães pobres da classe trabalhadora.

De acordo com Marafon (2012, p. 3), os primeiros espaços educacionais destinados às crianças pequenas de famílias mais abastadas eram chamados “jardins de infância”. A educação propriamente dita da primeira infância surge com Friedrich Froebel na Alemanha que, de forma pioneira, fundou os Kindergarden (jardins-de-infância), fazendo evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequena. Foram marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança. Vem da crença de que as crianças deveriam ser nutridas e cuidadas como uma planta em um jardim e as professoras como “jardineiras”, responsáveis por cuidar e regar a “plantinha” para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado.

No contexto histórico que vem sendo abordado, há diferença entre creche e pré-escola. Segundo Kuhlmann Junior,

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado à instituição – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (Kuhlmann Junior, 1999, p. 73).

No final do século XIX, com a construção de um Brasil moderno, as instituições de Educação Infantil chegam também com uma proposta moderna, para acompanhar o progresso. Começam a exercer uma nova função, de compensar as carências infantis. Como destaca Kramer,

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de

assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias. Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (Kramer, 1987, p. 23).

Segundo Marafon (2007), sobre a influência da região da França onde se constitui os jardins de infância, ocorreu uma expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação infantil que vai se expandir para outros contextos da própria Europa e em outros lugares, dentre os quais, na Itália, o método Montessoriano, criado por Maria Montessori e, na Bélgica, as propostas pedagógicas de Ovide Declory. No Brasil, por meio das ideias desses teóricos, dentre outros, e pelo avanço da sociedade industrial, começou o Movimento da Escola Nova⁸, tendo como principais autores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em uma época de conflitos entre os adeptos da escola renovadora e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

No século XX, a educação brasileira passa por mudanças entre as quais se destacam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. Ainda segundo o mesmo autor, o movimento da Escola Nova trouxe uma proposta educacional renovadora, procurando atender às mudanças sócio-econômicas e políticas que o país estava sofrendo, ou seja, a escola nova é parte de uma leitura ampla, seja do momento vivido no Brasil, da nossa política, da nossa economia, da nossa cultura, que se corporificam como uma inovação pedagógica, ou seja, há uma série de princípios pedagógicos que vão ser repensados pelo movimento escolanovista no cruzamento com uma proposta de transformação da sociedade (Marafon, 2007).

A expansão das instituições de Educação Infantil, especialmente no final do século XIX na Europa e mais para a metade do Século XX no Brasil, também foi fortemente influenciado por ideias médicos higienistas e dos psicólogos, que delineavam de forma bastante estrita o que constituía um desenvolvimento normal e

⁸ Escola nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

as condutas das crianças e de suas famílias que deveriam ser normais ou patológicas (Oliveira Z., 2010).

Schimidt (1997) descreve que os séculos XVII e XVIII foram da descoberta da infância e o século XIX o momento de consolidação da produção de saberes na tentativa de explicá-la, mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado o século da criança.

No Brasil, no final do século XIX até a década de 1920, foram sendo difundidas e discutidas propostas para a educação infantil e a implantação de algumas das primeiras instituições. Até a década de 1960, há um processo de lenta propagação das instituições e a partir dos anos de 1970, o processo de crescimento acelerado vai ganhando força nas décadas seguintes até a inserção da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, através da Lei nº 9.394.

É importante salientar que a luta dos movimentos sociais teve início com a entrada da mulher no mercado de trabalho. No caso do Brasil, o Movimento de Luta pelas Creches é uma referência importante, e foi protagonizado pelas mães trabalhadoras, principalmente nas áreas urbanas, dada a sua necessidade de espaços de acolhimento adequado às crianças pequenas e aos bebês para que pudessem trabalhar. Este movimento foi importante nos anos de 1970, especialmente em São Paulo e em Belo Horizonte (Anjos; Ferreira; Santos, 2017).

No final dos anos 1970 vivenciamos a expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Esse período foi marcado por vários determinantes: a demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de sete anos, a emergência de novos movimentos sociais, o processo de urbanização e industrialização, o novo perfil demográfico das famílias brasileiras, o início da crise política do regime militar de 1964. Já naquele período, a influência de propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo vinha das organizações de cooperação internacional como UNESCO, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para as políticas sociais (Fullgraf, 2012, p. 64).

Ainda segundo Anjos, Ferreira e Santos (2017), um segundo período na luta por creches situa-se na década de 1980, em que surgiu a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos, proveniente da gestão (1986-1989) do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985, e do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) de

São Paulo. E não somente as mães trabalhadoras, mas também o movimento feminista, os sindicatos passaram a reivindicar como um dever do Estado o direito à creche e pela educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos. Até então, o estado não havia se comprometido legalmente com essa função.

Ressalta-se que nas décadas de 1980 e 1990, do século XX, muitas creches domiciliares também foram criadas como alternativas de atendimento à criança pequena. As mulheres que trabalhavam em casa cuidavam de outras crianças pequenas além dos seus filhos. Nas creches domiciliares, as mulheres se submetiam a cuidar dos filhos de outros em suas próprias casas, sem formação específica, improvisando as formas de cuidado. Tais creches eram uma alternativa de baixo custo para o Estado ampliar as vagas em creches (Rosemberg, 1986).

Ou seja, no decorrer da história, “a educação infantil é marcada por funções sociais diferenciadas que oscilam entre o assistencialismo [...] e um modelo de educação compensatória/preparatória” (Fullgraf, 2012, p. 64), que começa a ser alterado com a Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, reconhece a criança como sujeito de direitos, portanto, como cidadã e estabelece como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

Inicialmente as políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental (EF) durante muitos anos, enquanto que as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas Leis, fazendo parte apenas de programas assistencialistas e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos. Tais cuidados referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e abrigo enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam (Mello; Sudbrack, 2019, p. 4).

Nos anos de 1990, temos a regulamentação do trabalho da mulher, momento crucial para uma maior valorização da Educação Infantil, tornando obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Leal, 2017).

Com a mulher ocupando um lugar no mercado de trabalho, o aumento das famílias chefiadas por mulheres, o reconhecimento da mão-de-obra feminina, a Educação Infantil passa a ter mais importância, pois o que antes se resumia apenas a uma minoria de trabalhadoras pobres passa a ser uma necessidade básica para

todas as mulheres que trabalham, independente da condição econômica.

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de Educação (Brasil, 1988, 1996). Nesse cenário, muitos documentos já foram elaborados e pesquisas desenvolvidas buscando demarcar temáticas especificamente educativas e pedagógicas para essa etapa da Educação Básica.

A presença de discussões sobre a educação infantil, no decorrer do século XX, resultou em leis e documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o que configurará uma nova perspectiva para a educação infantil.

2.1 A Educação Infantil como política educacional no Brasil

Segundo Fullgraf (2012), a importância atribuída à educação infantil resultou de uma série de fatores e transformações que se operaram no curso de nossa história, em especial a partir da segunda metade do século XX. Entre esses fatores ela destaca os seguintes:

Um primeiro fator decorre das profundas mudanças no papel da mulher na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Um segundo fator se refere às condições de vida da maioria das populações nas cidades urbanas e industrializadas, as quais provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem a infância. Um terceiro aspecto fundamenta-se na evolução das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, assim como nos estudos que constatarem que a frequência a boas pré-escolas traz benefícios para as crianças e suas famílias. Por fim, indica-se o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos das crianças, inclusive o direito à educação infantil de qualidade (Fullgraf, 2012, p. 61-62).

A luta em favor da Educação Infantil brasileira se baseia no entendimento de que a criação e a educação da criança não se constituem como uma obrigação

única dos pais, mas também da sociedade (Miranda, 2017). É nesse contexto que a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade como um direito e dever do Estado, o que constitui um marco normativo importante para o reconhecimento e consolidação da importância social e do caráter educativo das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas).

No quadro 1, apresentamos esses marcos normativos que tratam da educação infantil, compreendida como uma política pública, que tem como referência inicial a Constituição Federal de 1988.

Quadro 1 - Documentos que normatizam a educação infantil no Brasil

Nº	Documento	Descrição	Instância
1	Constituição Federal de 1988	Institui o Estado democrático, assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, a igualdade e a justiça.	Federal
2	Lei nº 8.069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demanda proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.	Federal
3	Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Federal
4	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) / 1998	Visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.	Federal
5	Resolução nº 05/2009	Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	Federal
6	Lei nº 12.796/2013	Altera a lei 9.394/96, determina no artigo 6º que toda criança a partir dos quatro anos, deverá estar matriculada na pré-escola	Federal
7	Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação – PNE Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.	Federal
8	Resolução CNE/CP nº 2/ 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória para as modalidades da Educação Básica.	Federal

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na história da Educação do Brasil, o marco das mudanças e dos avanços deu-se com a Constituição Federal de 1988. A partir dela, inúmeras discussões sobre educação, tanto no âmbito de estudos e pesquisas, quanto no âmbito governamental e de políticas públicas, foram empreendidas. Leis, estatutos, diretrizes e decretos se apoiaram na Constituição para defender direitos educacionais dos cidadãos.

No Brasil, a Educação Infantil, isto é, o atendimento às crianças de zero a

seis anos em creches e pré-escolas é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988⁹. A mesma nomeia formas concretas de garantir, não só amparo, mas principalmente a educação das crianças. A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa um grande passo na superação do caráter assistencialista nos programas voltados para essa faixa etária.

A Constituição Federal de 1988 define, em seu art. 208, que “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de” (Brasil, 1988, art. 208), entre outros, “[...] o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Brasil, 1988, inciso IV), criando, portanto, uma obrigação para o Estado Brasileiro e para o sistema educacional. Como ressaltam Faria e Finco,

A Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de zero a seis anos de ser educada em um contexto público e coletivo, tendo creches e pré-escolas como agências educativas (Faria; Finco, 2013, p. 114).

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, a Constituição Federal de 1988 supera o caráter assistencialista que até então orientava as políticas de educação voltadas às crianças, de forma que o “[...] o novo ordenamento legal [...] consolidou a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos” (Fullgraf, 2012, p. 64).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei Federal 8.069/1990, explicitou cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como dos princípios que devem nortear as políticas de atendimento a esses sujeitos. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente, bem como dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que, para as crianças pequenas, incluirá o direito à creches e pré-escolas (Brasil, 1990).

A Educação Infantil, legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como primeira etapa da Educação Básica, ao tempo em que formaliza a municipalização dessa etapa,

⁹ Atualmente, a Educação Infantil compreende a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos).

determinando que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).¹⁰ Compreende assim as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. Esse direito garantido pela LDB em relação à Educação básica é uma importante conquista para a construção de uma Educação Infantil com mais qualidade.

A LDB determina ainda que cada instituição do sistema escolar (portanto, também as instituições de educação infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores e que os educadores deverão ter sempre que possível o curso superior e como formação mínima o curso normal com especialização em educação infantil. Para os que já trabalham em creches e pré-escolas e não têm a formação exigida deverá ser oferecida a formação em serviço. Outra exigência da LDB é que todas as creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas deverão integrar-se aos sistemas de ensino (Craidy, 2001, p. 25).

Corroborando com Oliveira S. (2011), a consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm o direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, para suprir suas necessidades enquanto trabalham. A criança passa a ter o direito a uma educação que vá além da educação recebida na família e na comunidade, o que não exige a família da necessidade de uma parceria, de uma articulação entre família, escola e comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola. De acordo com Oliveira:

Com a promulgação da LDB (9394/96) passando a educação infantil a ser a primeira etapa da educação básica e designando à creche as funções de cuidado e educação visando superar a dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola, as profissionais inseridas nesta instituição ficaram diante de um impasse, pois não sabem o que fazer e como fazer com as crianças pequenas e com esta instituição coletiva que agora se deseja um outro papel até então desconhecido para estas mulheres trabalhadoras da creche, pois os modelos institucionais conhecidos por estas profissionais não são suficientes para o desenvolvimento do trabalho nesta instituição coletiva e pública como é o caso da creche (Oliveira, 2004, p. 78).

¹⁰ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

É em decorrência da valorização da criança e da inserção da educação infantil como uma etapa da educação básica, que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para os educadores, levando, principalmente, no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças.

Para formar os profissionais que atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, os cursos de formação terão um papel importante para que possam aliar o cuidar e o educar, buscando uma nova concepção do que seja o trabalho com as crianças pequenas, um olhar diferenciado ao priorizar a construção de um currículo pensado e estruturado na criança, evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover o seu desenvolvimento integral.

A formação do professor deve garantir não só o trabalho feito com a criança, como também a sua participação na equipe pedagógica com a responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo na instituição educacional.

Dando prosseguimento às ações para promover a expansão da Educação Infantil com qualidade, após a promulgação da LDB (Lei nº 9394/1996), e seguindo ações que visam o estabelecimento de uma agenda internacional, pautada na elaboração de um currículo nacional para os diferentes níveis de ensino (Torres, 2003), o Ministério da Educação (MEC) elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e integrando esses documentos, lança em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI foi destinado às instituições e aos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas trazendo reflexões sobre as mesmas, a infância e a profissionalização dos educadores. “Constitui-se em um conjunto de referenciais que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998, p. 13).

O RCNEI se constituiu como um documento voltado para a orientação e para a elaboração das propostas político-pedagógicas das instituições de atendimento à Educação Infantil. O Referencial, coerente com as definições da LDB, reforça que as creches não devem ser simplesmente espaços de cuidados com a criança e que as pré-escolas não se limitem a preparar para a alfabetização. Ao contrário, cuidado e aprendizado devem estar integrados desde o início.

Para tanto, apresenta princípios que devem sustentar o trabalho realizado, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos. São eles:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p. 13).

É possível observar uma proposta flexível e aberta que servirá de apoio às instituições na construção de currículos que condizem com suas realidades e peculiaridades, levando em consideração a imensa diversidade e pluralidade da sociedade brasileira. É importante salientar que o documento não pretendia resolver os problemas que envolvem a Educação Infantil, que são complexos, vão além dos referenciais e que envolvem outras questões como políticas públicas, decisões de ordem orçamentária, entre outras.

Em sua estrutura, o documento é composto por três volumes, uma Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O primeiro volume está relacionado à faixa etária, aos objetivos, algumas considerações sobre as creches e pré-escolas, aos conteúdos dos componentes curriculares, orientações didáticas, espaço e seleção de materiais, a importância da observação, do registro e da avaliação formativa na formação (Brasil, 1998).

Já o volume 2, traz a concepção de aprendizagem que norteia o documento, organizado de maneira a embasar o professor em como se utilizar de experiências que favoreçam a formação da criança como sujeito, apresentando também algumas reflexões sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. O volume 3 traz como principal objetivo o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças e foi subdividido em seis subeixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Brasil, 1998).

Entendemos que o RCNEI é um importante documento, que deve ser

utilizado pelos educadores da Educação Infantil, mas levando em consideração a trajetória da infância brasileira bem como dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil (Lucas, 2010).

Observando a trajetória da creche, podemos perceber, assim como mostra Rosenberg (2012), o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. A pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do ensino fundamental. As creches, por sua vez, com crianças pequenas de 0 a 3 anos, não tem visibilidade no que diz respeito à integração ao sistema educacional e falta investir em sua universalização.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, é uma política de fundos que superou as limitações do Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, pela EC nº 14, pois, o mesmo privilegiava exclusivamente o ensino fundamental. O novo fundo incorpora todas as etapas e modalidades da educação básica e a educação infantil passou a ter direito ao uso desses fundos estaduais. É importante destacar que a área financeira do Governo não aceitava incluir a creche no FUNDEB e o movimento “Fraldas Pintadas”, liderados pelo Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi decisivo e sensibilizou o Congresso Nacional e o governo federal para a incorporação das crianças pequenas nesse financiamento (Arelaro, 2017).

Em 2009 a EC nº 59, passou a tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Ainda no ano de 2009, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as quais indicam que crianças que completam seis anos após a data de 31 de março terão matrícula assegurada na primeira etapa da educação básica, ou seja, terão direito de frequentar ainda a pré-escola (Mello; Sudbrack, 2019).

Na Resolução nº 5/2009, há uma proposição para que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil garanta uma educação sociopolítica e pedagógica:

[...] V- **construam** novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

A DCNEI é um importante documento, posto que orienta o trabalho pedagógico nesta etapa da educação, que considera a Educação Infantil a etapa inicial da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados no período diurno, em jornada integral ou parcial, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade.

A educação infantil, conforme as DCNEI, tem a finalidade de proporcionar uma educação que contribua para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Importa considerar ainda que é dever do Estado garantir e ofertar uma Educação Infantil pública de qualidade e é direito de todas as crianças usufruírem da mesma.

Ainda segundo a DCNEI o cuidar e o educar deverão ser de responsabilidade tanto das instituições de Educação Infantil como das famílias que possuem papéis importantíssimos de compartilhar e complementar este processo (Brasil, 2010). Tais colocações acabam com a concepção de caráter assistencialista que direcionou por muito tempo as políticas de educação infantil.

A divisão entre cuidar e educar merece atenção, pois na Educação Infantil não há como haver indissociabilidade entre estes dois aspectos, conforme as Diretrizes apontam:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores [...] Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente [...] Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos

norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar [...] (Brasil, 2013, p.17-18).

As DCNEIs apontam que os princípios básicos para o atendimento na infância são de ordem: “éticos, políticos e estéticos. Éticos no sentido de propor um trabalho voltado à boa conduta do ser humano, ou seja, ressaltando o respeito e valorização de toda e qualquer forma de vida” (Brasil, 2010, p.16). Assim, as instituições de Educação Infantil ficam incumbidas de garantir que as crianças possam manifestar seus sentimentos, desejos, interesses; tenham suas produções valorizadas; possam ampliar sua aprendizagem e visão de mundo; construam atitudes de respeito, solidariedade, igualdade, inviolabilidade da vida humana, vínculos afetivos e fortalecimento de autoestima.

As DCNEIs também são resultados de um contexto educacional marcado por pressões, tanto da sociedade civil, quanto de profissionais da educação e dos setores políticos e econômicos. Explicitam concepções de infância, currículo, criança, proposta pedagógica, desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira, bem como aspectos que orientam a prática pedagógica do professor. A concepção de criança que orienta as referidas Diretrizes considera-a como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Com base nessa concepção, as instituições de educação infantil têm como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O currículo orientado pelas DCNEIs segue princípios que asseguram um trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestes espaços. Assim, as DCNEIs trazem como concepção de currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

No que se refere à proposta pedagógica, o documento traz orientações às instituições de educação infantil, quais sejam:

Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17, grifo nosso).

Assim declara o documento, também em conformidade com a LDBEN 9.394/1996, que a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico (PPP) é o plano orientador das ações da instituição, definindo as metas que se quer alcançar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que, sob essas diretrizes, são educadas e cuidadas. As DCNEIs trazem discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quanto à proposta pedagógica, no que diz respeito à diversidade, as DCNEI afirmam que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2010, p. 21).

Segundo Aquino (2013, p. 178), as DCNEIs “estabelecem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas, considerando a

identidade cultural das crianças, das suas famílias, das populações e das próprias instituições e seus profissionais”, além de demarcarem uma compreensão da “cultura como plural, quando inclui, na definição dos princípios éticos das propostas pedagógicas, o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades”. Ademais, segundo a autora,

O reconhecimento da diversidade cultural e da singularidade humana aparece ainda em vários pontos do documento quando, ao apresentar os objetivos das propostas pedagógicas das instituições educacionais, considera, além das especificidades etárias, as ‘crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação’, os povos indígenas e as ‘crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta’ (Aquino, 2013, p. 178).

As DCNEIs compreendem como diversidade o contato das crianças com outras culturas, de forma a possibilitar a valorização e o respeito às diferenças, à autoestima e às identidades das crianças. Nesse sentido, as propostas pedagógicas devem se constituir a partir das contribuições histórico-culturais das populações indígenas, das infâncias do campo, das culturas afro-brasileiras, dentre outras. Ademais, as referidas diretrizes demarcam “uma concepção de infância no plural, sem se limitar a uma concepção universal de criança, que, em última instância, toma os padrões de comportamentos e valores da classe média idealizada” (Aquino, 2013, p. 179).

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando no artigo 6º que toda criança a partir dos quatro anos, deverá estar matriculada na pré-escola. Anteriormente a essa Lei, a obrigatoriedade era apenas para as crianças acima dos seis anos, incluindo a criança no ambiente educacional não apenas por uma necessidade familiar, mas também por obrigação legal.

Podemos observar a partir dos marcos normativos expostos, o vínculo das crianças cada vez menores aos espaços escolares, trazendo como obrigatoriedade a matrícula cada vez mais cedo, constituindo-se, segundo Veiga-Neto (2008), como uma estratégia de governo da criança e da infância. Nesse sentido, conforme o autor,

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de 'máquinas' que, operando articuladamente entre si, desempenham um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (Veiga-Neto, 2008, p. 40).

Em 2015 iniciam-se as discussões para organização de uma nova Base Nacional Comum Curricular. Homologada em dezembro de 2017, a BNCC estabelece aprendizagens consideradas essenciais e que todos os estudantes devem desenvolver em cada etapa de ensino que compõe a educação básica.

No que se refere à Educação Infantil, apoiada nas DCNEIs, a BNCC apresenta como eixos estruturantes, as *interações* e as *brincadeiras*, já referenciadas anteriormente pelas DCNEIs. Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, o documento estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que devem assegurar as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convida a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Após abordar os direitos de aprendizagem, o documento da BNCC apresenta as competências e habilidades fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, partindo dos campos de experiência, e estabelece cinco campos para a Educação Infantil, que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. São eles: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*. Contudo,

[...] um trabalho docente a ser desenvolvido por campos de experiências, abordando [grifo nosso] os objetos de aprendizagem em competências e habilidades, acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil (Santaiana; Camargo da Silva; Gonçalves, 2021, p. 1184).

É importante destacar aqui que as intenções não ficam explícitas na BNCC no que se refere ao objetivo que se propõe alcançar com a proposta das habilidades e

competências. No tocante ao documento, Dourado e Oliveira afirmam

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

É possível enxergar, a partir da análise do documento bem como da observação de como é implementado nas escolas, uma “subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

Diante dessa reflexão, é importante lembrar que o discurso das DCNEI não se alinha com a BNCC nesse contexto, já que o primeiro menciona aspectos do desenvolvimento integral dos sujeitos da Educação Infantil quando traz sua concepção de “criança” e “currículo” já exposto neste documento. A BNCC, no entanto, retoma os objetivos de aprendizagem de forma sequencial:

[...]os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2018, p. 46).

Ao se deparar com os seis direitos de aprendizagem: conviver, participar, brincar, expressar-se, explorar, conhecer-se, a BNCC reforça a concepção de criança como um ser que:

[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos, e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação, e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 36).

Para que esses direitos sejam respeitados, dentro da proposta pedagógica, a BNCC propõe que sejam trabalhados a partir de dois eixos estruturantes: o brincar e as interações, sendo articulados dentro dos cinco campos de experiências, citados

anteriormente, que, por sua vez, são ligados às dez competências gerais que deverão ser atingidas até o final da Educação Básica, mas que já podem ser trabalhadas desde a Educação Infantil.

A base reitera a necessidade de superação dos modelos assistencialistas, de práticas descontextualizadas e escolarizantes adotando a mesma concepção das DCNEIs e isso é um ganho. No entanto, quando lista os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 45-52), fica distante das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de educação infantil. Segundo Pereira (2020, p. 81), ao “propor objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na aprendizagem”.

Portanto, o trabalho pedagógico proposto para a Educação Infantil deve oportunizar diversas experiências para que as crianças em suas diferenças possam exercer seu protagonismo e a interação com seus pares, bem como com os adultos que estão inseridos nestes espaços.

A BNCC “supõe autonomia” para as redes de ensino e para as instituições educacionais (públicas e privadas) construírem os próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, decidindo prioridades, porém, tais propostas devem estar adequadas às estabelecidas pela própria Base. Pode-se observar que se trata de uma “suposição” obrigatória.

De acordo com o então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, em 2017:

[...]. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (Brasil, 2017b, p. 5).

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores orientados pela LDB e DCNEIs (Brasil, 2018). Dessa maneira, reconhecem que a educação tem compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as

aprendizagens definidas para cada etapa da Educação Básica (Bigolin; Silva; Corá, 2020, p. 73).

A formulação e aprovação da terceira versão da BNCC geraram muitas discussões, debates e críticas. Foram muitas expectativas para que fossem colocadas em prática com aprovações e desaprovações em relação à proposta. As instituições de políticas públicas e, nesse caso, curriculares, se dão em um movimento contraditório de tensões, debates e embates de classes e grupos sociais e que envolvem questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Desse modo, pode-se perceber que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais das competências ganha espaço e lugar no campo da educação. E nesse cenário, salienta-se a mudança de curso em que a BNCC vinha se constituindo. Apesar de suas contradições e de não alcançar pleno êxito, houve uma tentativa durante a elaboração das duas primeiras versões em discutir com alguns segmentos da sociedade.

Porém, percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Santaiana, Camargo da Silva e Gonçalves salientam um aspecto importante:

[...] foram afastados pesquisadores, pesquisadoras, bem como instituições de ensino voltadas aos estudos da Educação Infantil para que, na sequência dos movimentos políticos/governamentais, o documento expressasse em seu discurso, mesmo que de forma não explícita, os interesses socioideológicos de quem detém o poder e formas de atendê-los, na medida em que esses processos foram se assemelhando cada vez menos com uma proposta de educação que transpire e transmita atitudes democráticas (Santaiana; Camargo da Silva; Gonçalves, 2021, p. 1195).

Podemos perceber, nas entrelinhas, que o intuito da BNCC é favorecer ideologias de quem detém o poder, numa forma de controlar o público infantil.

A professora pesquisadora Maria do Carmo Martins, líder do grupo de pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em entrevista realizada em 2017,

explicou que a elaboração da BNCC como política de Estado é um projeto legítimo e estava prevista na LDB promulgada em 1996. Considera, porém, que no atual momento histórico não é conveniente a existência da BNCC, pois as discussões sobre ela ocorreram num momento de profundo conflito social e que as divergências acirradas entre os diferentes grupos que participaram do processo refletiram no documento.

A docente afirmou ainda que a BNCC é pauta dos diferentes grupos sociais, tanto dos segmentos privatizantes, quanto dos defensores da escola pública de qualidade, mas aponta na Base a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, ocasionando assim, a saída de alguns movimentos do processo, pois perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. Destacou ainda o caráter conservador do documento, indicando que uma leitura atenta verificará que a Base é limitada nas questões vinculadas aos direitos sociais, a ações de inclusão e a questão de gênero e diversidade.

Trazendo para o ponto principal da nossa pesquisa, é importante destacar o fato de que a BNCC não dialoga com as DCNEI quando se trata das concepções de linguagens e de processos educativos (Brasil, 2010, 2017a, 2018), além de silenciar os marcadores da diferença - raça, etnia, religião, sexualidade, idade e classe social (Arelaro; Anjos, 2021).

Outra questão relevante que o presente estudo aponta é que a BNCC, conforme observado na descrição dos diferentes aspectos apontados (Brasil, 2017a), ao definir orientações gerais, acaba desconsiderando em seus textos os processos regionais e culturais vividos na infância brasileira. Observa-se também que há um silenciamento no que tange às questões étnico-raciais na educação infantil, o que pode induzir os estados e municípios, ao elaborarem seus currículos, a manterem esse silenciamento, colaborando para reafirmar a negação dessa discussão no interior das instituições.

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, na primeira seção, situa-se o debate acerca do campo da educação para as relações étnico-raciais em nosso país, seguido da discussão sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, recuperando pesquisas que tiveram como objetivo de estudo a educação infantil e as relações étnico-raciais.

3.1 Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: recuperando trajetórias

A partir da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que resultaram das demandas trazidas pelo Movimento Negro Unificado e de outros movimentos sociais, a temática das relações étnico-raciais tem mobilizado os debates educacionais, com foco em novas práticas educativas, com o objetivo de combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial nas instituições escolares, nos diferentes níveis e modalidades da educação, tanto na educação básica quanto na superior. Nesse sentido, segundo Gomes,

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (Gomes, 2011, p. 41).

Segundo Fonseca, Silva e Fernandes (2011) as discussões possibilitadas pela Lei nº 10.639/2003 partem da compreensão cada vez mais ampla acerca da necessidade de que o campo educacional admita e reconheça a diversidade étnico-racial brasileira, de modo a possibilitar a valorização dos diferentes sujeitos que compõem a nossa sociedade e de suas diferentes matrizes culturais. Segundo os

autores, “nota-se, assim, o esforço em debater as diferenças étnico-raciais no âmbito da escola, mas também de torná-la um espaço privilegiado para a reflexão e a valorização das diferenças” (Fonseca; Silva; Fernandes, 2011, p. 6).

Essa nova conjuntura demanda o reconhecimento de que a educação para as relações étnico-raciais deve se constituir tendo por referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 17). Ademais,

[...] no caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola (Gomes, 2011, p. 45).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que regulamentou a alteração trazida à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003, destaca:

[...] que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (Silva, 2011, p.12).

Gomes (2011, p. 41) afirma que o Movimento Negro, os intelectuais e outros movimentos sociais partilham da concepção de que a escola deve ser uma das instituições que devem contribuir para a representação positiva dos afro-brasileiros, contribuindo para o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. O processo de educar para as relações étnico-raciais e para a diversidade é, para esses movimentos, papel fundamental da escola.

Segundo Gomes (2017), os saberes produzidos pelos movimentos sociais negros (Movimento Negro, Movimento de Mulheres Negras), entre outros, é capaz de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das

emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos. Segundo a autora,

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 18).

A Pedagogia das ausências, proposta por Gomes (2011, p. 46), inspirada na sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos, “consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes [...] em presenças”. No mesmo sentido, segundo a autora, a pedagogia das emergências “poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores (as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial” (Gomes, 2011, p. 46). Por isso,

É possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, vista que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como outro, com o direito de viver a sua diferença e ver a sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (Gomes, 2011, p. 48-49).

Para Gomes (2007, p. 106), a Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais “podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade”. No mesmo sentido, segundo Silva P. (2010, p. 44), “[...] estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica em dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos”, de forma que

esse movimento possibilita, segundo a autora, o “enegrecimento da educação”.

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negro e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (Silva P., 2010, p. 41).

É por isso que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 14) afirmam que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola”, posto que, “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. Dessa forma, segundo as referidas Diretrizes, “para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade mais justa”.

O desafio, segundo Gomes (2011, p. 56), “é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as)”, de forma a construir uma perspectiva de educação antirracista que, segundo Cavalleiro (2001), deverá ter como princípios as seguintes características:

1. Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-se para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de

'assuntos negros'. 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Introduzir práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e colocá-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade, é papel fundamental dos (as) professores (as). Na perspectiva de Cavalleiro (2021), essas práticas podem agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças, posto que,

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil familiar e escolar (Cavalleiro, 2021, p. 38).

Algumas pesquisas que abordam essa temática ressaltam que existe a preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições educacionais como um todo (Abramowicz; Oliveira, 2012), e na Educação Infantil, não é diferente.

O espaço escolar, seja ele de Educação Infantil ou não, precisa ser pensado e organizado como um espaço plural que acolha e respeite as diferentes culturais e étnicas, sendo consenso entre os estudiosos do campo da educação para as relações étnico-raciais, como Gomes (2006, 2017) e Silva P. (2010, 2011), que o currículo escolar e as práticas pedagógicas estejam voltadas ao combate do preconceito e da discriminação racial. Com um currículo plural, afrocentrado, o estudante negro, em especial, poderá reconhecer e valorizar a sua história, modo de vida e aprender a respeitar a sua própria identidade, bem como a do outro.

Por isso, segundo Munanga (2005), a memória coletiva que remete às ancestralidades negras e a seus valores civilizatórios é central para a educação de negros e não negros, de forma a possibilitar, como afirma Silva P. (2010), o enegrecimento da educação e a reeducação para as relações étnico-raciais.

3.2 A educação infantil e as relações étnico-raciais

Na Educação Infantil, as crianças compartilham um conjunto de situações que envolvem ações estruturantes para o bem-estar das mesmas e para a progressiva construção de valores, por meio da interação social com os próprios pares e com os adultos. Nessas interações, dentre outros aspectos, as crianças elaboram sentidos acerca do seu pertencimento étnico-racial, identidade, sobre como se expressam o preconceito e a discriminação racial nas rotinas educacionais e o que significa pertencer a determinado grupo étnico-racial. A figura do (a) professor(a) é fundamental nesse processo e, no que concerne às relações raciais, o trato pedagógico, por parte do(a) professor(a), será determinante para o tipo de relação que as crianças construirão entre os pares e com os adultos.

Conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85), é possível afirmar que as crianças, “aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo social”. Em muitas das experiências educacionais, as crianças negras, desde muito cedo, são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no “envenenamento de suas mentalidades”, produzindo auto rejeição. Nesse sentido,

O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “branquear-se (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 85).

A temática das relações étnico-raciais deve ser incorporada o quanto antes na vida das crianças, pois dependendo das experiências vividas já nos primeiros anos de vida, o racismo pode ser construído pelas relações interpessoais com amigos, com a própria família e até mesmo na experiência educacional. Educar para a igualdade racial é tarefa urgente e imprescindível para a construção de uma sociedade mais equânime e isso passa pelo respeito à diversidade étnico-racial (Brasil, 2014).

Diante disso, o professor precisa estar atento, valorizar a diversidade étnico-

racial que constitui a sociedade e proporcionar mudanças que estimulem formas positivas de interação, além de estimular novas perspectivas entre as crianças, compreendendo que a educação para as relações étnico-raciais nos ensina a viver juntos e com a diferença. Trabalhar e valorizar o negro, sua cultura e sua história favorecerá às crianças negras a construção de sua auto-estima e sua identidade, assim também como as crianças brancas serão beneficiadas, pois serão conscientizadas de que o racismo, o preconceito e a discriminação não é normal (Algarve, 2004).

Na educação infantil as crianças já externam suas escolhas, demonstram suas preferências com quem brincar e se relacionar, já começam a conhecer o seu corpo, as semelhanças e diferenças entre os coleguinhos do grupo e partindo dessas observações, a instituição de Educação Infantil precisa trabalhar questões sobre as diferenças étnicas e raciais, pois a infância é marcada por heterogeneidades e, em especial, as questões relacionadas ao pertencimento racial.

O aprendizado na Educação Infantil é central para o desenvolvimento da criança, para a formação da personalidade e a construção da aprendizagem. Os espaços coletivos das instituições infantis são privilegiados, pois podem promover a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação, pois as crianças estão em processo de formação, num período em que ainda se encontram sensíveis às influências externas.

Contudo, é importante admitir a presença do racismo na vida das crianças pequenas e não silenciar diante de fatos e realidades. De acordo com Oliveira (2004, p. 01) “[...] as pesquisas na área de Educação Infantil já apontam a ocorrência da problemática racial entre crianças e adultos” e, segundo a autora, os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões étnico-raciais ocorridas na relação diária com as crianças e também acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo.

Cavalleiro (1998), em sua dissertação intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” descreve o drama provocado pelo silenciamento de professores, instituição educacional e família no que concerne ao modo como as práticas discriminatórias e racistas operam no universo infantil, seja na família ou na escola.

No que diz respeito ao silenciamento do lar, Cavalleiro (1998) salienta que em

casa as famílias de crianças negras privam de falar sobre um assunto doloroso que remete ao sofrimento e ao sentimento de negação; quanto às famílias brancas, o silenciamento se torna mais confortável por acreditarem numa posição de privilégio que lhes é favorecida. No que tange à questão educacional, o silenciamento parte principalmente dos professores, que preferem omitir situações de conflitos entre a criança negra e a criança branca, desprezando as diferenças étnico-raciais e reforçando a exclusão do grupo negro do ambiente educacional. Nesse sentido, a autora enfatiza que

[...] A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. [...] A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta. [...] essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros. [...] A criança negra não é desejada em sala de aula pelas professoras e demais crianças. Se há esse desejo, ele não é dizível nem perceptível. A rejeição por parte das professoras faz eclodir um sentimento que desenvolve uma baixa auto-estima e um auto-conceito negativo. Assim, na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade (Cavalleiro, 1998, p. 198-201).

Oliveira (2004), em sua pesquisa de mestrado, analisou as relações estabelecidas entre bebês e suas professoras (pajem), em uma creche localizada na cidade de São Carlos, em São Paulo.

Para Oliveira (2004), as questões raciais, dentre outras situações, são explicitadas quando as professoras demonstram afeto, de modo a distribuí-lo de forma desigual entre as crianças negras e brancas. As crianças brancas, segundo Oliveira, são “paparicadas”, consideradas “anjinhos”, permanecem por mais tempo no colo das docentes e são recebidas com mais afeto desde o momento em que chegam à creche etc.; por outro lado, as crianças negras ficam menos tempo no colo da docente, por serem, segundo as professoras, consideradas mais pesadas; ademais, raramente recebem elogios quanto à sua beleza ou comportamento (como

era comum entre as crianças brancas). “[...] Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido” (Oliveira, 2004, p. 90- 91).

Silva (2009), em pesquisa realizada no município de Niterói, buscou compreender as relações que as crianças negras estabelecem com seus professores, com as crianças não negras e com os demais grupos pertencentes ao ambiente escolar. Utilizou-se dos aportes teórico/metodológicos da sociologia da infância, dos estudos sobre a perspectiva multicultural/intercultural sobre o cotidiano escolar e de pesquisadores que têm discutido sobre as relações étnico-raciais entre crianças.

Conforme Silva (2009), as crianças, de forma geral, atribuem ao preto/negro um valor negativo, uma vez que ser negro significa ser feio, ter um cabelo espetado e duro, morar em local ruim, na favela e em barraco. “Há uma negatividade atribuída à categoria preto/negro que coloca as crianças nela classificadas em situações de inferiorização, assim como são objeto de gozações e xingamentos”. Ademais, “[...] Os meninos negros também se encontravam em situação de desvantagem em relação aos meninos brancos, em defasagem série/idade em relação à série que estavam cursando” (Silva, 2009, p. 118).

Foi possível notar também, através das falas das crianças e nas entrevistas com as professoras, que parece existir uma relação entre desigualdade social e características étnicorraciais, pois a maioria das crianças negras viviam em condições precárias. Elas reconheciam e falavam sobre suas precárias condições de vida, o trabalho de seus pais, a moradia e a realidade das comunidades em que viviam. A grande maioria era beneficiária do Bolsa Família como fonte de renda. Essas mesmas crianças apresentavam os piores rendimentos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula pesquisada. Tal fato foi percebido principalmente através das histórias relatadas pelas próprias crianças sobre suas vidas e seus contextos socioculturais e pelos depoimentos das professoras (Silva, 2009, p. 144-145).

Por fim, a autora destaca a importância da Lei nº 10.639/2003 como possibilidade de criar experiências pedagógicas de combate às atitudes discriminatórias e preconceituosas, como as reveladas a partir de sua pesquisa.

A pesquisa de Trinidad (2011) buscou analisar como as crianças de educação

infantil compreendiam a identificação étnico-racial, quais critérios elas estabeleciam e como os espaços de educação infantil contribuíam para a construção desses critérios. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na zona oeste do estado de São Paulo e teve como participantes 33 crianças de 4 e 5 anos. A autora optou por uma abordagem etnográfica e por procedimentos de “coleta de dados” que envolviam a observação participante, contação de histórias, análises documentais, entre outros. O referencial teórico foi construído a partir de três abordagens: as teorias acerca da identificação étnico-racial, que mobilizam a categoria racial, entendendo-a como construção social; a proposta sócio histórica do campo da Psicologia, especialmente as categorias “sentido” e “significado”; a sociologia da infância, que compreende a criança como ator social legítimo, produtor de símbolos, representações e crenças que atuam na produção de suas próprias culturas.

O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve - se por volta dos 3 e 4 anos de idade. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos de idade. Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável. A predisposição para se identificar como ‘branca’ desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence (Trinidad, 2011, p. 125).

A autora ressalta que o caráter positivo da cor/raça branca vigorava entre as crianças brancas e era por elas salientado e reproduzido. Se nas brincadeiras realizadas pelas crianças não foram “identificados privilégios nem escolhas pautadas pela cor/raça, suas falas constantemente mencionavam essa questão em situações negativas, indicando que preconceitos já faziam parte do imaginário e do repertório infantil” (Trinidad, 2011, p. 153). Ou seja, através das palavras, da linguagem, as crianças verbalizavam e imprimiam sentidos sobre si e sobre o outro, no tocante às identificações étnico-raciais.

Nesse sentido, segundo Trinidad (2011, p. 166) “o espaço da educação infantil é rico para observar como crianças pequenas se apropriam de suas identificações étnico-raciais e as explicitam”, por mais que esse espaço tenha sido “injustamente esquecido quando se trata de conhecer os sentidos e os significados construídos por crianças pequenas quanto à condição humana e à identificação étnico-racial”.

A pesquisa de Silva e Souza analisou as práticas pedagógicas com as relações Étnico-raciais, observadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em Porto Alegre-RS. As autoras buscaram cotejar os resultados com os de outros estudos sobre relações raciais e Educação Infantil que analisam práticas pedagógicas. Na pesquisa realizada no EMEI, puderam observar que as africanidades não passaram a ter um papel central, mas foram incorporadas nas práticas pedagógicas.

[...] De uma forma geral, as interações criança-criança e criança-adulto não apresentaram formas de tratamento específico ou diferencial de alunos em função de aparência mais clara ou mais escura. Observou-se uma tendência de alunos negros manterem a interação com outros alunos negros com muita frequência. Em momentos muito específicos, observaram-se situações que podem ser expressão de formas implícitas de hierarquização racial. Por outro lado, observaram-se situações variadas e frequentes de interação criança-criança e criança-adulto nas quais a cor não pareceu ser marcador significativo. Em algumas situações específicas, alunos negros foram valorizados (inclusive com escolhas de representação de turma no aniversário da escola (Silva; Souza, 2013, p. 47).

Esses são alguns exemplos de pesquisas realizadas que apontam formas de hierarquização, racismos em formas implícitas e explícitas e o silenciamento diante de tais questões.

O professor, assim como qualquer profissional da Educação, não deve nem pode se omitir em relação à questão étnico-racial. Silenciar não é o caminho para apagar as diferenças. O silêncio, como afirma Cavalleiro (2014), reforça e legitima o racismo, o preconceito e a discriminação tanto no espaço educacional como em outros âmbitos sociais.

Adotando a perspectiva de Rosemberg (2004) sobre a existência de fatores intraescolares que contribuem para a discriminação de alunos negros/as e se relacionam com as desigualdades entre alunos brancos/as, o papel da Educação crítica é eliminar as ideologias, desigualdades e estereótipos racistas; mostrar outras possibilidades de dar sentido ao mundo, outras narrativas, outras perspectivas. As instituições escolares reproduzem o racismo presente em nossa sociedade que se apresenta, segundo Almeida (2019), de forma estrutural, sendo, portanto, produtor e atualizador de desigualdades entre negros e não negros no que diz respeito aos bens sociais e culturais como saúde, educação, moradia, trabalho etc.

É crucial que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar dialoguem com essa diversidade de etnias e culturas, e não o contrário. Em outras palavras, manter o padrão eurocêntrico de ensino significa silenciar as mais diversas formas de preconceito e racismo no cotidiano escolar. Cabe à educação, segundo Conceição e Santos (2020), intervir de forma positiva no sentido de contribuir para o resgate, reconhecimento e valorização das diversidades e a superação do racismo.

Nogueira e Alves (2019) consideram ser as dez teses infantis para combate ao racismo que podem ser incluídas como influências positivas para uma educação antirracista. São elas:

1. Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas, etc.);
2. Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
3. Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
4. Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
5. Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
6. Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
7. Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
8. Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
9. Reconhecer a branquitude como um perigo para todos viventes do planeta;
10. Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (Nogueira; Alves, 2019, p. 19).

De acordo com o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e estabelecem em sua “Concepção e Proposta Pedagógica”, dentre outras questões, o seguinte princípio:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, art. 9º, p.17).

Além disso, consta, nas Diretrizes, no item “Organização de Espaço, Tempo e

Materiais” que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outras coisas, “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 21).

Cabe ressaltar, ademais, o item referente à “Proposta Pedagógica e Diversidade” na medida em que este afirma que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 23).

O que é importante ressaltar é que as questões trazidas pelas Diretrizes, no que diz respeito, sobretudo, às questões raciais e às africanidades brasileiras, mesmo não citando a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes instituídas em 2004, buscam dar conta, ao menos enquanto princípios que devem orientar projetos de educação infantil em todo o país, para aquilo que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), especialmente as questões relacionadas à pluralidade cultural, e daquilo que a Lei nº 10.639/2003 institui como obrigatoriedade para os sistemas de ensino de todo o país, seja ele público ou privado, no trato das questões raciais, a partir da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem reflexões importantes, necessidades outras que dizem respeito ao trato com a diferença cultural, com as questões que, no limite, buscam pensar uma “*educação como prática da diferença*” (Abramowicz; Barbosa; Silvério, 2006) e de respeito à diversidade cultural, de superação das experiências de racismo, preconceito e de discriminação racial sofrida por crianças no contexto da educação infantil e em outros níveis de ensino.

Os processos de formação de professores precisam atentar para essas questões, na medida em que, educar para a superação das desigualdades, para a valorização das “tradições culturais” afro-brasileiras, para a superação das práticas

racistas que acontecem na instituição e fora dela, é uma tarefa urgente e que não deve ser negligenciada.

Não há como fugir de nossas mãos, professores, coordenadores, gestores, o compromisso e a obrigação de direcionarmos amplamente o nosso olhar sobre a temática das relações étnico-raciais, começando pela Educação Infantil. Precisamos aprimorar as práticas educativas relacionadas, especificamente ao que se refere a essa temática, pois são práticas entendidas como fatores formadores e (re) criadores de identidades, que precisam acontecer efetivamente no chão da escola.

Assim, as práticas pedagógicas devem favorecer as discussões, atitudes, resgates e valorização da Cultura Afro-brasileira e Africana, de forma que as diferenças que compõem a sala de aula sejam respeitadas e valorizadas, levando os educandos a construir hábitos, valores, e a refletir sobre a importância do respeito e valorização dos grupos étnicos (Conceição; Santos, 2020).

O espaço escolar é o principal difusor de saberes e valores que influenciam de forma direta na formação da criança. Embora o racismo, o preconceito, a discriminação, não nasçam na escola, mas perpassa por ela. Por esse motivo, a escola é um dos meios possíveis de erradicar e combater a ideologia racista presente no imaginário de quem a compõe.

Por ser uma instituição estratégica da sociedade, a escola deve assumir a função de proporcionar reflexões sobre as relações sociais em que o outro seja respeitado e valorizado, independentemente de suas características fenotípicas e socioeconômicas, pois esse é um dos caminhos mais seguros para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Cabe, portanto, às instituições de ensino, estar preparadas para assumir tal papel frente às novas gerações e não reproduzir um modelo de sociedade excludente, discriminatória e preconceituosa em relação à população negra, pois a lei, sozinha, não é capaz de mudar este cenário. Por esta razão, compreendemos que a formação, assim como a capacitação dos professores, deve estar acompanhando o processo legislativo (Conceição; Santos, 2020, p. 12).

Para Cavalleiro (2014, p. 101) “a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”. Mesmo após 20 anos da Lei nº 10.639/2003, o espaço escolar ainda não está preparado para receber crianças negras em um país majoritariamente de pessoas negras.

É emergente, diante de tantos problemas advindos das questões étnicas, que a escola, que possui função chave nesse processo, pense em práticas promotoras de transformação do ser humano na sua integralidade, estimulando o respeito às diferenças, promovendo a igualdade de direitos, partindo sempre do entendimento da importância social da escola como espaço de justiça e construções democráticas.

4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Os homens cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim e não encontram o que procuram. [...] e, no entanto, o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa (Saint-Exupéry, 2004, p. 81).

Muitas vezes buscamos em distintos lugares e não encontramos o que procuramos, mas se direcionarmos o nosso olhar, podemos encontrar tudo em um só *lócus*. Ao assentar o nosso olhar, traçamos o itinerário metodológico desta pesquisa, que se encontra dividido em três seções. Na primeira seção, desvelamos a natureza e o tipo de pesquisa, justificando a nossa opção. Na seção seguinte, situamos a pesquisa, caracterizando o nosso *lócus* e os colaboradores envolvidos, bem como os critérios utilizados para a escolha dos docentes e técnicos. Na terceira e última seção, apresentamos o processo de produção dos dados, descrevendo os procedimentos metodológicos, a técnica utilizada e também a abordagem adotada para a análise dos dados.

4.1 A natureza, o tipo de pesquisa e as técnicas utilizadas para a produção dos dados

Minayo (2009) destaca que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (a) (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Ao estabelecer um conjunto de proposições logicamente relacionadas, a teoria constrói um discurso que deve apresentar as seguintes características: ordenação do que é principal e do que é derivado ou secundário, apresentação sistemática do pensamento e sua articulação com o real concreto (Minayo, 2009, p. 18).

Esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem de natureza qualitativa, posto que, no campo das Ciências Humanas e Sociais, de acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares, ela se ocupa, dentro das ciências sociais com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se destingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Para Duarte (2004), a pesquisa qualitativa é traduzida por tudo aquilo que não é mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades, sendo que tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Minayo e Sanches (1993) afirmam que “há vários métodos e técnicas de análise do material qualitativo”, da mesma forma que há uma diversidade de técnicas e instrumentos utilizados para a produção de dados.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, como já explicitado, configura-se como uma pesquisa do tipo *descritiva*, uma vez que esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial, segundo Gil (2012, p. 28), “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações de variáveis”, além de possibilitar é possível “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Ainda segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), esse tipo de pesquisa busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Já para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de forma que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Para a produção dos dados, utilizou-se da entrevista semi-estruturada e da análise documental.

Na entrevista semi-estruturada, utiliza-se um roteiro prévio contendo tópicos em torno do objeto pesquisado, já que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências a partir do foco principal proposto pela(o)

pesquisadora(o), ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas. Para Minayo (2009), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Concordando com Dória (2019, p. 30), a proximidade permitida pela entrevista semiestruturada, bem como a flexibilidade no que se refere à formulação das questões, são aspectos que contribuem para a liberdade e criatividade do pesquisador, uma vez que esse tipo de entrevista permite as adaptações necessárias, ampliando a possibilidade de informações, percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, favorecendo, assim, maiores condições de diálogo entre os entrevistados e o pesquisador. A entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2009, p. 261), “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente na entrevista não totalmente estruturada, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke; André, 1986, p. 33).

De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.

A análise documental teve como *corpus* o Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista. A técnica da análise documental foi a mais adequada para a sua realização, uma vez que, na definição de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5): “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Ao tratar da análise documental, Carlos Gil afirma que:

[...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (Gil, 2002, p. 46).

O nosso objetivo foi analisar a Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil através do seu Projeto Político Pedagógico, bem como do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista, de modo a identificar, nos referidos documentos, a perspectiva de educação antirracista e, portanto, de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação infantil. Para Gil (2002, p. 45), [...] “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Cechinel afirmam que a análise documental deve ter início

[...] pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (Cechinel, 2016, p. 4).

De acordo com Lüdke e André (1986), esta metodologia apresenta algumas vantagens, pois os documentos são uma fonte estável e rica, permanecendo com o passar dos anos; podem ser consultados inúmeras vezes; podem embasar diferentes pesquisas, o que dá mais credibilidade aos resultados alcançados; são uma fonte poderosa de onde podem ser extraídos dados relevantes que baseiem as inferências do pesquisador; configuram-se como uma fonte “natural” de informação.

A análise da proposta pedagógica e do Referencial Curricular Municipal como documentos oficiais e norteadores das ações da creche em estudo foi essencial, pois, como nos afirma Gil (2012, p. 121) "a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso". Tais fontes podem nos esclarecer muitas das ações que se desencadeiam no interior do espaço educativo e muitas tomadas de decisões que podem impactar no trabalho do professor, no âmbito da

sala de aula.

4.2 Caracterização do campo da pesquisa

O município de Vitória da Conquista localiza-se a 503 km da capital Salvador, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possuindo área territorial 3.254,186 km². Em 2010, registrou uma população estimada de 306.866 habitantes, com previsão populacional para 2017 de 348.718 habitantes, sendo a terceira maior cidade do estado da Bahia, depois de Salvador, que ocupa o primeiro lugar e Feira de Santana que ocupa o segundo lugar. Apresenta uma densidade demográfica de 91,41 habitantes por km², distribuída conforme a tabela 1.

Tabela 1 - População do município de Vitória da Conquista-BA

Município	População em 2010	População urbana	População rural	Total de homens	Total de mulheres	População estimada em 2017
Vitória da Conquista	306.866	274.739	32.127	147.879	158.987	348.718

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IBGE (2010, 2017).

Em 2022, segundo o IBGE, houve a prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro do mesmo ano com a população estimada em 387.524 habitantes.

Vitória da Conquista fica localizada na mesorregião do Centro-Sul da Bahia (Figura 1), uma das sete mesorregiões do estado, formada pela união de 118 municípios agrupados em oito microrregiões, destacando-se como o maior e mais importante município da sua mesorregião, fazendo limites com Cândido Sales, Belo Campo, Anagé, Planalto, Barra do Choça, Itambé, Ribeirão do Largo e Encruzilhada. Sua localização geográfica é favorável ao comércio, tornando-a conhecida desde cedo em outras regiões do estado. Em 1840, ano em que o Arraial foi elevado à condição de Vila Imperial da Vitória, distrito da Vila de Caetitê, recebia sertanejos e litorâneos. Nos anos seguintes, ruas foram surgindo nos acessos para localidades vizinhas, como Poções, Jequié, Caetitê e Ilhéus (Vitória da Conquista, 2023).

Os dados do IBGE (2010) mostram que Vitória da Conquista tem um Índice de desenvolvimento Humano (IDH) de 0,708 e registra que seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita municipal no ano de 2015 foi de 16.785,34, o que a coloca no

1º lugar da microrregião, 37º lugar do estado e 2400º do país.

Figura 1 - Localização do município de Vitória da Conquista-BA



Fonte: IBGE (2021).

No que se refere aos aspectos econômicos, Vitória da Conquista é a 5ª maior economia do estado, com PIB de sete bilhões e duzentos milhões, representando 2,47% do PIB estadual, e PIB per capita de R\$ 21.459,85 (SEI/IBGE, 2021). Na geração de empregos formais, o município é o primeiro do Nordeste e o 5º no Brasil, de acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Vitória da Conquista é a segunda melhor cidade do Nordeste para se viver, como mostra o Índice dos Desafios da Gestão Municipal (IDGM) de 2021 (IBGE, 2021).

Quanto à Educação Básica, segundo dados do último censo do IBGE (2010), o município possuía taxa de escolarização, em relação à população de 6 a 14 anos de idade, de 96,8%. Comparando com outros municípios, a cidade fica na posição 3870º em relação ao país, 270º em relação ao Estado e 10º em relação à microrregião. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, nos anos iniciais do ensino Fundamental, foi de 5.6 e nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 5.2 (INEP, 2021).

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, segundo

informações contidas no site da prefeitura, é composta por 149 unidades escolares, sendo 116 escolas – 65 na zona rural e 52 na urbana – e 32 creches. Em 2023, cerca de 44.860 mil alunos atendidos. Mais de 45 mil alunos são atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.920 professores, entre contratados e efetivos (Vitória da Conquista, 2023a).

A Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista registra, atualmente, um total de 32 creches (24 municipais e 8 conveniadas). Todas as unidades de ensino, incluindo as da iniciativa privada, são jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino, funcionam de acordo com a Resolução nº 18/2009, que fixa as normas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil de Vitória da Conquista. O Quadro 2, que segue, apresenta a distribuição dos Centros Municipais de Educação Infantil e creches da rede pública municipal de Vitória da Conquista.

Quadro 2 - CMEIS e Creches da rede pública municipal de Vitória da Conquista-BA

Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)			
01	CMEI Anna Gerusia Bittencourt Ferraz	13	CMEI Paulo Freire
02	CMEI Auxêncio Dias de Oliveira	14	CMEI Prascóvia Menezes Lapa
03	CMEI Conselheiro Pedro Emílio Silva Passos	15	CMEI Recanto das Águas
04	CMEI Conveima	16	CMEI Regina Ramos Cairo
05	CMEI Frei Graciano do Santo Elpídio	17	CMEI Senhorinha Cairo
06	CMEI Gelásio Alves Zera dos Santos	18	CMEI Simão
07	CMEI Jardim Valéria	19	CMEI Tia Zaza
08	CMEI Maria de Lourdes Torres Domingos	20	CMEI Vila América
09	CMEI Monteiro Lobato	21	CMEI Zilda Arns Neumann
10	CMEI Professora Heleusa Figueira	22	CMEI Pablo Alves Python Brito
11	CMEI Professor Antônio de Moura Pereira	23	CMEI José Capitulino Teles
12	CMEI Padre Benedito Soares	24	CMEI Professora Edna Gomes Ribeiro
Creches Conveniadas			
01	Creche Bela Vista	05	Creche Jurema
02	Creche Criança Esperança	06	Creche Lar da Criança Meimei
03	Creche Dinaelza Coqueiro	07	Creche União e Força
04	Creche Jesus de Nazaré	08	Creche Vivendo e Aprendendo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vitória da Conquista (2023b).

No tocante às matrículas da Educação Infantil, de acordo com os dados registrados no Censo Escolar do Portal QEdU, é possível verificar o panorama das matrículas referentes às creches e pré-escolas na esfera municipal de Vitória da Conquista, com o atendimento entre 2017 e 2021, conforme ilustra a tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas da educação infantil na rede municipal de Vitória da Conquista (2017-2021)

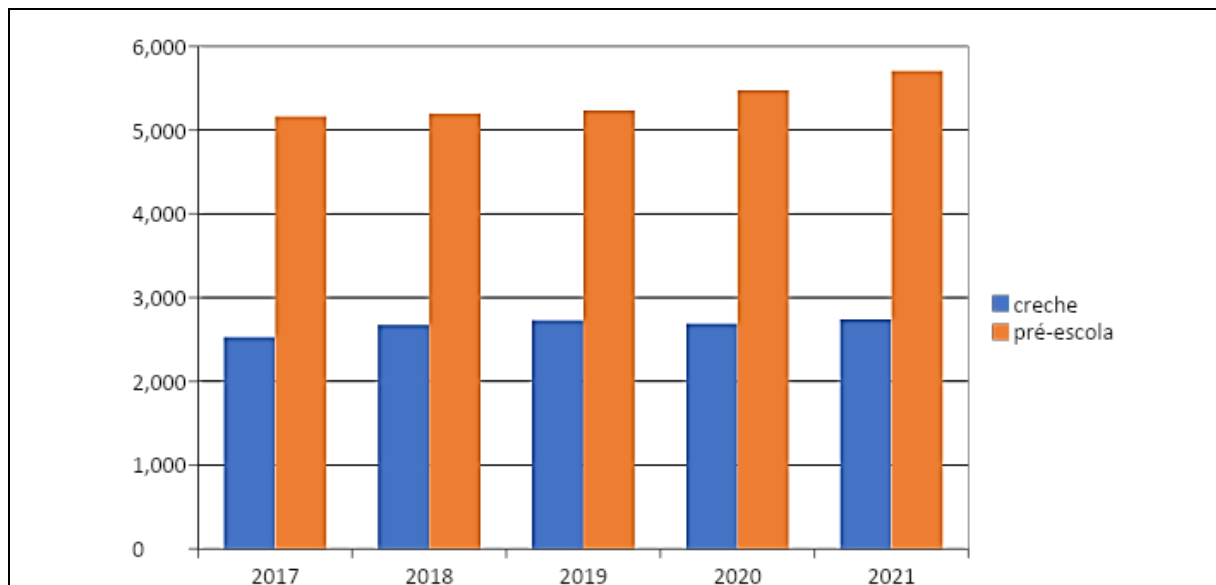
Ano	Creche	Pré-Escola
2017	2.530	5.161
2018	2.676	5.198
2019	2.727	5.233
2020	2.687	5.476
2021	2.740	5.708

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal QEDu (2023).

A análise da tabela 2 leva a perceber que, de 2017 a 2021, permanece a prevalência da matrícula para o grupo de 4 e 5 anos (Pré-escola) e a oferta da educação infantil cresce, principalmente nas turmas de 4 e 5 anos. Os dados da tabela evidenciam a prioridade dada à pré-escola em detrimento da creche na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

No gráfico 1, observa-se de forma mais explícita, através da barra azul, um pequeno aumento na matrícula de 2017 para 2021, das crianças de até 3 anos de idade. Houve uma redução pequena em 2020, subindo novamente em 2021.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal QEDu (2023).

Embora observemos um pequeno aumento nas matrículas em 2021, é importante destacar o fato da rede municipal não atender à faixa etária de zero a um ano e onze meses que, como salienta Dória (2019, p. 38), “[...] negando o direito

assegurado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), no PNE e no Plano Municipal de Educação (PME), para essas crianças que são invisíveis nas ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED)”.

4.2.1 *Lócus da investigação*

Na etapa inicial da pesquisa, quando da elaboração do projeto, pensamos inicialmente em desenvolver o estudo na instituição em que a pesquisadora trabalha. Contudo, considerando o vínculo já instituído e, para não haver nenhum tipo de interferência, optamos em desenvolver a pesquisa em outra instituição de Educação infantil.

Após este redimensionamento, definimos então os critérios para a seleção do *lócus* da pesquisa: a) ser uma instituição pública da rede municipal de ensino da zona urbana de Vitória da Conquista, Bahia; b) possuir turmas de Educação Infantil com a faixa etária de 4 e 5 anos; c) demonstrar aceitação à nossa proposta de trabalho.

Para caracterizar melhor o nosso *lócus*, foi feita a visita à instituição com o intuito de buscar informações junto à direção. De acordo com os dados obtidos, apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização da instituição.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Nilma Gomes¹¹, localizado na cidade de Vitória da Conquista-BA. Foi fundado no dia 08 de agosto no ano de 1998, situado inicialmente (primeiro espaço onde funcionou a instituição) na Rua A, nº 95, Bairro Urbis VI.

O CMEI, em 2023, está localizado no bairro Urbis VI, Caminho 34, casa 04. Conta com 291 crianças de 3 a 5 anos de idade. A instituição surgiu da necessidade de mães trabalhadoras que, organizadas em Associação de Moradores, reivindicaram da Secretaria Nacional de Desenvolvimento Social (SENDES), o aluguel de uma residência que passou a atender inicialmente a 75 crianças de 02 a 06 anos de idade.

No final do ano de 2009, houve a primeira eleição para diretores da creche que passou a pertencer à Secretaria Municipal de Educação. Em 2020, a creche mudou de local, pois a antiga casa onde funcionava já não oferecia estrutura

¹¹ De modo a preservar o anonimato da instituição, optamos em empregar um nome fictício.

adequada para atender às demandas. Devido a quantidade de alunos atendidos, foi necessário alugar dois espaços, um atendendo a creche e outro a pré-escola. Hoje, ainda permanece em prédios alugados. Atualmente, o CMEI conta com dois espaços físicos, sede e extensão: a sede atende três turmas de creche, com idade de 3 anos (tempo integral) e quatro turmas de 4 anos; na extensão, são atendidas sete turmas de 5 anos e uma turma de 4 anos.

A sede possui uma secretaria, 01 sala pequena para direção, 1 biblioteca, 05 salas de aula, 01 lavanderia, 01 cozinha, 01 depósito, 01 almoxarifado, 01 refeitório, 02 banheiros e 01 pátio.

Os espaços das salas de referência, tanto da sede como das extensões, não são do tamanho ideal para a quantidade de crianças. As mesas e cadeiras ficam viradas uma em frente à outra em formato retangular, para que as crianças possam ficar umas de frente para as outras e facilitar a socialização (Figuras 2 a 5).

Na Figura 2A, observamos o espaço destinado à recreação das crianças da sede. Nessa imagem, as crianças estão utilizando seus brinquedos no momento do recreio, sendo monitoradas pelas professoras. Esse espaço é dividido entre refeitório e pátio.

Na Figura 2B, observamos as crianças de 4 anos realizando atividades artísticas sendo monitoradas pela professora e monitoras.

Figura 2 - A - Pátio da sede; B - Sala de aula/sede



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Na Figura 3A e B, observamos um corredor e um espaço livre, respectivamente, que dão acesso às salas de referência, mas que podem ser

utilizados também como espaço para recreação.

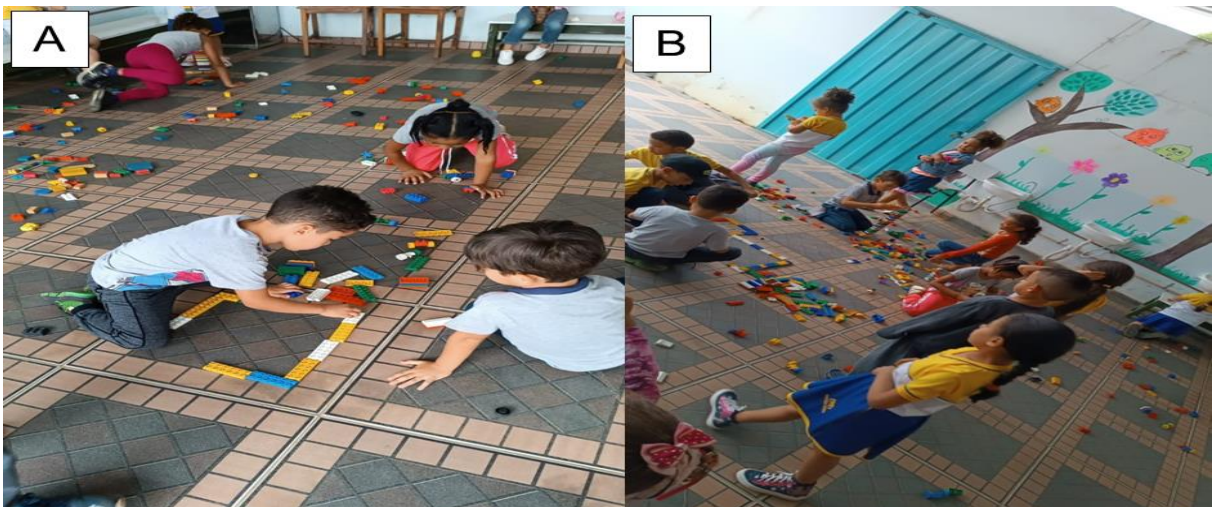
Figura 3 - A - corredor/ Sede; B - espaço das salas/ Sede



Fonte: Arquivo da autora (2022).

A extensão é composta por 01 sala da direção, 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 depósito, 02 banheiros e 01 pátio. É um espaço relativamente menor que o espaço da Sede. O pátio (Figura 4A e B), utilizado como espaço de recreação, tem uma área coberta, embora o espaço seja pequeno para a quantidade de crianças. Esse espaço é utilizado por uma turma ou duas em horários pré-estabelecidos para que possam brincar com segurança.

Figura 4 - A - Pátio/ Extensão; B - Pátio/ Extensão



Fonte: Arquivo da autora (2022).

A Figura 4A e B, mostra as crianças da turma de 4 anos brincando e explorando as peças de montagem à sua maneira, ou seja, livremente. É uma

atividade envolvente que desenvolve a atenção, a coordenação motora, o conhecimento das cores e formas, além de aguçar a criatividade.

A Figura 5A e B, mostra as turmas de 4 e 5 anos da Extensão do CMEI, no momento da realização de atividades escritas, sendo assessoradas pela professora em suas mesas.

Figura 5 - A- Sala de aula/ Extensão; B - Sala de aula/ Extensão



Fonte: Arquivo da autora (2022).

O grupo de profissionais do CMEI é composto por 34 servidores, dentre os quais, diretora, vice-diretora, coordenadora, 11 monitores escolares, 8 professoras, 2 pedagogas, 1 auxiliar de secretaria, 5 funcionárias de serviços gerais, 2 manipuladoras de alimentos, 1 auxiliar de vida escolar, 1 vigilante. Todos os educadores que trabalham na Creche desempenham as várias tarefas inerentes ao fazer pedagógico na Educação Infantil, compreendidas na relação entre o cuidar e o educar.

Optamos por realizar a pesquisa no referido CMEI, que se trata da segunda maior instituição de Educação Infantil com uma grande quantidade de crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais e está situado em um bairro com alta densidade populacional.

A fim de analisar como os pais ou responsáveis declararam raça/cor das crianças das turmas de 4 e 5 anos da instituição em estudo, buscamos informações fornecidas pela secretaria do CMEI, a partir da ficha individual da criança, que é preenchida no momento da matrícula e que estão digitalizados no Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE) da rede.

Conforme a tabela 3, podemos perceber que a instituição é composta por

uma maior quantidade de crianças pardas. Do total de 233 crianças das turmas de 4 e 5 anos, 157 foram declaradas como pardas, apenas 16 declaradas como pretas, 58 como brancas, 1 amarela e 1 não declarada.

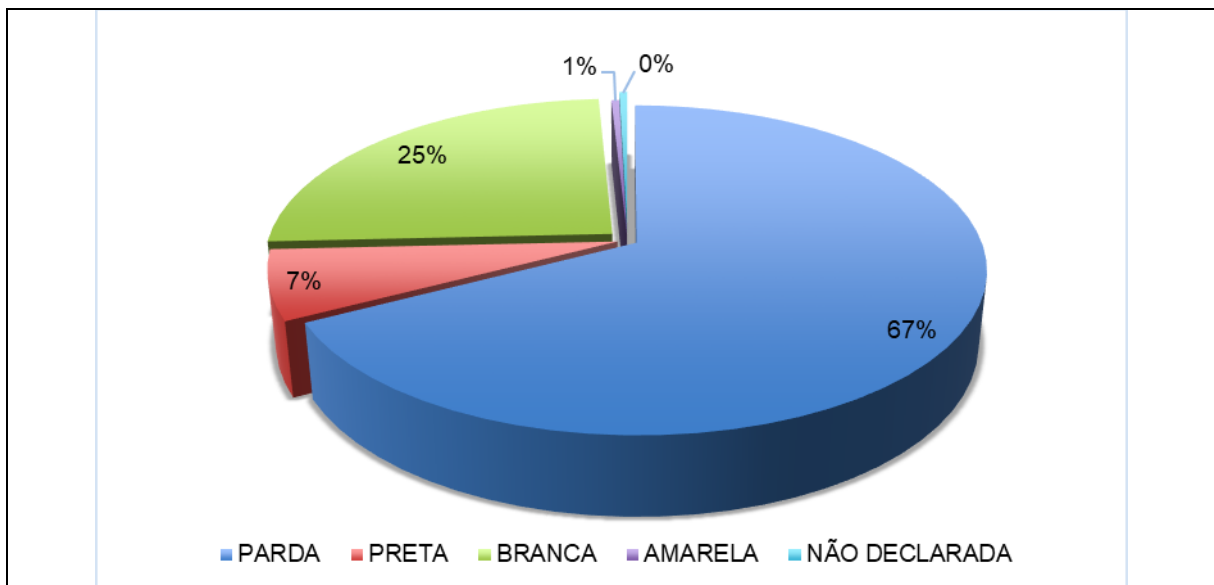
Tabela 3 - Declaração raça/cor das crianças

Declaração raça/cor realizada pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula						
Turmas	Preta	Parda	Branca	Amarela	Não Declarada	Total
4 anos A	2	13	5	0	0	20
4 anos B	2	15	5	0	0	22
4 anos C	0	11	8	0	0	19
4 anos D	2	15	2	1	0	20
5 anos A	2	14	4	0	0	20
5 anos B	1	13	4	0	0	18
5 anos C	1	11	7	0	1	20
5 anos D	0	11	7	0	0	18
5 anos E	2	13	4	0	0	19
5 anos F	1	16	2	0	0	19
5 anos G	0	14	5	0	0	19
5 anos H	3	11	5	0	0	19
Total	16	157	58	1	1	233

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Vitória da Conquista (2023c).

O gráfico 2, apresenta o percentual de crianças por raça/cor no CMEI pesquisado. Segundo declaração feita pelos pais das crianças, observamos a prevalência da cor parda, com um percentual de 67%, seguido de 25% declarados brancos e 7% pretos.

Gráfico 2 - Declaração raça/cor das crianças de 4 e 5 anos do CMEI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Vitória da Conquista (2023c).

A predominância de crianças pardas na instituição em questão pode suscitar muitas interrogações e possibilidades de compreensão, que podem estar relacionadas à ideologia da “democracia racial” em nosso país, que tende a embranquecer as pessoas consideradas de “cor”. Por que razões há uma predominância de crianças pardas em relação, sobretudo, às crianças pretas? Contudo, do ponto de vista sociológico, como tem ressaltado o Movimento Negro Brasileiro, a população negra, em nosso país, compreende os pretos e os pardos, de modo que é possível afirmar que os estudantes do CMEI Nilma Gomes são, em sua grande maioria, negros.

Silva (2000) e Domingues (2002) destacam a ideologia do branqueamento como representação da interiorização dos modelos culturais brancos pelos negros, tentando esquecer sua matriz africana. Para Algarve (2004), quando uma pessoa descobre o que é racismo e as situações de preconceito por ele enfrentadas, essa ideologia se efetiva.

4.2.2 As colaboradoras da pesquisa

Após a escolha da instituição e o contato inicial com a diretora, iniciamos o processo de convite às professoras e à coordenadora pedagógica do CMEI Nilma Gomes. Ao todo, 9 participantes colaboraram com esta pesquisa: 7 professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos; a gestora (diretora) e a coordenadora pedagógica.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e aprovada em agosto de 2022. Após sua aprovação, em outubro de 2022, apresentei-me à direção da escola portando o parecer consubstanciado e explicando como aconteceria o estudo de forma mais detalhada possível, visto que ainda era um estudo em construção. Fui bem recebida pela direção e equipe técnica, que se mostrou disposta a auxiliar no que fosse necessário.

Posteriormente, em um segundo momento, tive contato com a coordenadora e as professoras das turmas de 4 e 5 anos para a sensibilização do tema pesquisado. Após exposta a proposta, ambas se dispuseram a participar da pesquisa. Após concordarem, foi agendado um momento oportuno para a realização

individual das entrevistas (ao todo foram nove pessoas entrevistadas).

Em novembro do mesmo ano, começamos as entrevistas individuais, agendadas sempre nos momentos de planejamento das professoras, na própria instituição. Encontrei uma pequena dificuldade para conseguir um espaço adequado na instituição para realizar as entrevistas, uma vez que necessitava de um ambiente sem ruídos, de forma a não atrapalhar as gravações, nem interrompê-las. Percebi um clima de tensão com algumas entrevistadas, talvez pelo fato de estarem sendo observadas. Outras, já estavam bem tranquilas, respondendo às perguntas com naturalidade. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição na íntegra e realização do tratamento e análise dos dados.

O processo de produção de dados em campo, ou seja, a realização das entrevistas ocorreu entre os meses de novembro e dezembro 2022, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em reunião realizada em 8 de agosto de 2022 e a emissão do parecer nº 5.572.699 em 9 de agosto do mesmo ano (Anexo B).

Os participantes da pesquisa são todas mulheres, graduadas, sendo que as docentes, graduadas em Pedagogia, a coordenadora, graduada em Geografia e a diretora, graduada em Letras, com experiência na docência, que varia entre quatro e trinta e seis anos. Todas possuem especialização na área de Educação.

No quadro 3 apresentamos uma síntese do perfil dos entrevistados. Os nomes¹² que aparecem na coluna dos colaboradores são fictícios e, para preservar sua identidade, utilizamos as personagens da literatura infantil de temática racial como nomes para as professoras, coordenadora e diretora da instituição.

¹² Para nomear as colaboradoras, utilizamos pseudônimos de personagens da literatura infantil de temática racial.

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Função	Tempo de atuação no Magistério	Tempo na instituição	Cor/raça	Formação
Betina	Diretora	22 anos	6 anos	branca	Letras
Bucala	Coordenadora	23 anos	3 anos	parda	Geografia
Bintou	Professora	22 anos	9 meses	parda	Pedagogia Administração
Uana	Professora	30 anos	1 ano	branca	Pedagogia
Lelê	Professora	16 anos	3 anos	preta	Pedagogia
Maya	Professora	36 anos	4 anos	parda	Pedagogia Letras
Dandara	Professora	22 anos	2 anos	parda	Pedagogia
Bruna	Professora	17 anos	3 anos	parda	Pedagogia
Flávia	Professora	4 anos	1 ano	parda	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.3 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados

Utilizou-se da Análise de Conteúdo para a organização e análise dos dados, conforme a perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2021). Segundo Bardin (2016, p. 9), “a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo, para Bardin (2016), organiza-se em três fases, assim denominadas: pré-análise; análise (exploração) do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase, a **pré-análise**, pode ser decomposta nas seguintes etapas:

- a) leitura flutuante: “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas” (Franco, 2021, p. 54). Esse momento, segundo Minayo (2010, p. 316), “[...] requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo.
- b) Constituição do *corpus* (escolha dos documentos), termo que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade, devendo obedecer algumas regras/normas de validade qualitativa, quais sejam: exaustividade, representatividade e homogeneidade.

Regra de exaustividade: uma vez definido o campo do corpus (entrevistas, respostas a um questionário, editoriais, notícias da imprensa, emissões de televisão, etc.) sobre determinado assunto, é

preciso considerar todos os elementos desse *corpus*. **Regra de representatividade:** a análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja volumoso. [...] No entanto, é preciso lembrar que nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem. (E, nesse caso, é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante e aprofundar no estudo em questão). **Regra da homogeneidade:** os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto, é devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e objetivos definidos, ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para capturar mensagens sobre determinado tema, devem: (todas elas) conter questões que se referem ao tema escolhido; as respostas dadas às questões formuladas devem ser obtidas mediante a utilização de técnica semelhante em situações semelhantes, igualmente, semelhantes¹³ (Franco, 2021, p. 55-57, grifo do autor).

- c) Formulação e reformulação de hipóteses e objetivos: “processo que consiste na retomada da etapa exploratória, tendo como parâmetro da leitura do material as indagações iniciais” (Minayo, 2010, p. 317).

A segunda fase, intitulada ***exploração do material***, “consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (Minayo, 2010, p. 317), ou seja, “consiste na codificação, categorização e quantificação da informação” (Richardson, 2015, p. 233).

Na terceira etapa, ou seja, no ***tratamento dos resultados obtidos e interpretação***, “[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre novas pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (Minayo, 2010, p. 318).

A análise de conteúdo oferece subsídios teórico-metodológicos para o tratamento e sistematização dos dados e informações levantados. Conforme Godoy (1995), essa técnica é uma das mais utilizadas, consistindo em instrumento metodológico que pode ser aplicado a discursos de diversas naturezas, como documentos, comunicação oral, notícias, etc. As informações expressas tanto por

¹³ “É importante levar em conta o fato de que, se por um lado, a definição de um corpus passa a ser uma fase habitual em análise de conteúdo, por outro lado, a fase ou regra de homogeneidade não se impõe quando se trata da análise do conteúdo de um documentário único e singular, como por exemplo, a análise de certas análises monográficas (uma entrevista aprofundada, a estrutura de um sonho, a simbologia de uma imagem ou a temática de um livro)” (Franco, 2021, p. 57).

meio oral quanto escrito contêm mensagens explícitas e implícitas, carregadas de significados, pois aquele que diz possui um lugar de fala. Segundo Franco (2021, p. 20), na análise de conteúdo se utiliza a fórmula: “Quem diz o que, a quem, como e com que efeito e por quê?”.

Após a transcrição e análise das entrevistas, os dados foram organizados e categorizados em conformidade com a análise de conteúdo. Como já referido, foram analisados, também, o Projeto Político Pedagógico do CMEI Nilma Gomes de Vitória da Conquista assim também como o Referencial Curricular Municipal para a educação Infantil de Vitória da Conquista.

5 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CMEI DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Este capítulo teve como objetivo analisar de que forma o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico do CMEI Nilma Gomes de Vitória da Conquista reconhecem, explicitam e orientam a construção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

5.1 O Referencial Curricular da educação infantil da rede municipal de Vitória da Conquista-BA e a educação para as relações étnico-raciais

O Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil da rede de Vitória da Conquista foi elaborado durante os anos 2018 e 2019, mobilizado pela Equipe de Coordenação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação de professores, diretores, coordenadores e monitores, em parceria e assessoria do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

O principal documento de referência utilizado para a construção do Referencial foi a BNCC, reafirmando o compromisso de contribuir para a formação integral do sujeito, mas contou também com a sistematização dos “documentos oficiais e textos legais (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais” (Vitória da Conquista, 2019, p. 14).

O documento está estruturado em uma apresentação, que trata da etapa inicial da Educação Básica, 3 capítulos, sendo que o capítulo 1 apresenta os Fundamentos da Educação Municipal de Vitória da Conquista, englobando toda a Educação Básica, o capítulo 2 especifica os Fundamentos da Organização da Educação Infantil e, no capítulo 3, encontra-se a Organização curricular da Educação Infantil do município. A seguir, será feita uma breve descrição e análise da organização do Referencial Curricular Municipal.

Ao referenciar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como responsabilidade do município em articulação com os governos federal e estadual, o Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI) de Vitória da Conquista apresenta como objetivo:

[...] subsidiar a formulação de políticas públicas municipais, a elaboração da proposta pedagógica e curricular de cada escola bem como o planejamento de projetos e ações pedagógicas para e com as crianças. Nesse sentido, o documento orienta a organização pedagógica e administrativa das instituições de ensino, buscando garantir o direito de a criança conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e criar, ou seja, de viver plenamente suas infâncias em um espaço-ambiente rico e desafiador (Vitória da Conquista, 2019, p. 8).

Entendemos que o Referencial servirá de suporte e norteará a construção e reconstrução das propostas pedagógicas e curriculares das instituições, ancorado na BNCC e nas Leis vigentes (LDB, DCNEI, PME).

O primeiro capítulo é pautado em concepções e conceitos orientadores para um “currículo democrático” e para uma formação integral que visa a humanização de todas e todos. Assim, retrata o documento: “Na perspectiva da formação humana e para a diversidade, o currículo deve apontar para a inclusão, provendo o acesso de todas e todos aos bens culturais e ao conhecimento” (Vitória da Conquista, 2019, p. 12). Observamos a importância dada a um currículo inclusivo que abrange a diversidade e as singularidades, garantindo o direito de uma aprendizagem ampla.

Enfatiza ainda uma concepção de currículo como espaço de cultura, que busca alternativas, driblando os desafios encontrados através de um processo dialógico que favoreça o enriquecimento e a renovação do currículo das instituições municipais de Vitória da Conquista. Para tanto:

[...] é necessário reconhecer as escolas – e seus currículos – como lugares de encontro de culturas e, dessa forma, resgatar a dimensão política necessária à construção de propostas de trabalho que contribuam para a formação das estudantes e dos estudantes (Vitória da Conquista, 2019, p. 14).

O documento defende a busca pelo diálogo entre as culturas, visando um currículo que - não se realiza de forma abstrata, mas na prática cotidiana do “chão da escola”; um diálogo dentro das salas de aula, considerando boas escolhas pedagógicas que favoreçam sua renovação em todas as ações previstas nas Propostas Pedagógicas das instituições (Vitória da Conquista, 2019). Nessa perspectiva, Segundo Oliveira,

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças (Oliveira Z., 2011, p. 183).

A autora coaduna com o que defende o Referencial, pois a proposta pedagógica deve proporcionar às crianças a ampliação de conceitos e valores vivenciados e potencializar mudanças, novas formas de ver e experimentar o mundo e para isso é preciso um elemento mediador que é a organização curricular.

A Educação Infantil de Vitória da Conquista é regulamentada pela resolução nº 006, de 25 de maio de 2012 que fixou as normas para o funcionamento das instituições de educação infantil. No que se refere à proposta pedagógica, traz no seu artigo 12 e 13, respectivamente:

Art. 12. As propostas pedagógicas de educação infantil deverão fundamentar-se nos seguintes princípios: Éticos, Político e Estéticos.
Art. 13. A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (Vitória da Conquista, 2012, art. 12-13).

Identificamos que o Referencial, no que tange à Proposta pedagógica, não está estruturado unicamente com base na BNCC, mas também nas DCNEI, que comunga dos mesmos princípios e conta ainda com aspectos que convergem com a resolução 006/2012, documento que legisla a educação infantil municipal, apesar de não ter sido citado explicitamente no documento.

Segundo Dória (2019), a estratégia 1.11 do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista orienta a ampliação ou criação de espaços de discussões com docentes da rede, com vistas à compreensão dos documentos que legitimam a educação infantil, de modo a garantir a organização do atendimento das creches e pré-escolas adequando aos princípios legais.

Na perspectiva de garantir a melhoria do trabalho realizado nessa etapa de ensino, promovendo a discussão coletiva, a estratégia 1.21 do PME traz como enunciado “[...] concluir a reestruturação da Proposta Pedagógica de Educação

Infantil da Rede Municipal de Ensino, garantindo a ampla participação de todos os educadores, gestores, pais e pesquisadores da área, realizando consulta pública para sua validação” (Vitória da Conquista, 2016, p. 167).

Além da resolução nº 006/2012 e do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, ainda não existe registro de Proposta Pedagógica de Educação Infantil aprovada pelo CME que norteia o trabalho da Rede Municipal de ensino. Com base em informações fornecidas pela Coordenação do Núcleo Pedagógico da SMED, através do ofício nº 37/2023, ratificamos essa afirmação:

No que se refere à Proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, esclarecemos que a rede municipal ainda não possui esse documento. Atualmente, o documento que rege essa etapa da educação básica é o Referencial Curricular elaborado em 2019 (Vitória da Conquista, 2023).¹⁴

Analisando a informação do Núcleo Pedagógico da SMED, quando explicita que “[...] o documento que rege essa etapa da educação básica é o Referencial Curricular” (Vitória da Conquista, 2023), percebemos que há indícios de ausência de alinhamento entre o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Resolução que rege a Educação Infantil. É possível observar que não há uma compreensão clara do que seja diretriz (Referencial Curricular) e proposta pedagógica.

Dando sequência, o capítulo, ainda apresenta uma proposta de educação com “equidade”, baseando-se na busca pela igualdade entre desiguais, na efetivação dessa igualdade, objetivando uma sociedade mais justa. No que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais, foco da nossa pesquisa, o capítulo contextualiza a trajetória desde a escravização dos negros africanos nas Américas à abolição da escravatura, apresentando o racismo como estrutural, legitimado pelo estado. Apresenta também o destaque de legislações após a abolição que geraram uma política de encarceramento da população negra (Vitória da Conquista, 2019). Ainda, segundo o Referencial:

Por todo esse contexto de marginalização, negação de cidadania e extermínio, os corpos negros e ameríndios ainda estão associados a

¹⁴ Fonte consultada não e paginada.

estereótipos como o da sexualidade aflorada, da propensão aos trabalhos braçais e subservientes, de traços considerados feios (de acordo com os padrões determinados pelas classes dominantes), da ignorância e da criminalidade (Vitória da Conquista, 2019, p. 19).

O documento também destaca as lutas travadas pelo Movimento Negro, pela Marcha do Zumbi dos Palmares, entre outros, que foram palcos fundamentais para o reconhecimento da existência do racismo em nossa sociedade e que trouxeram conquistas alcançadas nos últimos anos, uma dessas vitórias é a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da escola básica no Brasil (Vitória da Conquista, 2019).

Nesse sentido, em análise, percebemos que o documento traz a importância de pautar o histórico de luta e resistência dos povos negros no currículo com o intuito de trazer referências ancestrais retirando do pedestal a condição ontológica eurocêntrica e escravagista, que apresenta negros e indígenas como pessoas que aparecem na história da humanidade para serem escravizadas, possibilitando, assim, a valorização desses povos (Vitória da Conquista, 2019). Por se tratar de um documento que surgiu em função da BNCC, há um avanço significativo, quando o mesmo descreve com mais detalhes a diversidade étnica da população conquistense (Brasil, 2017a). Todavia, neste primeiro capítulo não há um direcionamento específico para a educação infantil, uma vez que, os tópicos abordados são direcionados de uma forma geral a toda a Educação Básica. As formas de abordagem na modalidade não são citadas e/ou descritas, deixando (como ocorre em outros documentos), a responsabilidade para as instituições.

O Referencial apresenta ainda indicativos de atividades e projetos a serem realizadas com os educandos no intuito de desenvolver estratégias de construção de uma autoimagem positiva de crianças pretas e pardas, bem como ameríndias, propostas voltadas para a construção do auto pertencimento positivo das crianças, a exemplo de “[...] projetos transversais que envolvam contação de histórias, palestras ou exposições ao longo do ano, atividades como oficinas de turbantes, produção de bonecas abayomi e jogos matemáticos africanos milenares de raciocínio lógico” (Vitória da Conquista, 2019, p. 20).

Acreditamos que essas práticas pedagógicas contribuem para o reconhecimento e fortalecimento de que esta temática é necessária diante da pluralidade (étnica, racial, cultural e social) da nossa sociedade, embora,

percebemos que o documento trouxe de forma superficial a temática das relações étnico-raciais.

Ao fazer referência à Educação especial na perspectiva da inclusão, enfatizando o destaque para as transformações necessárias para a construção de uma escola para todos e todas, não se resumindo apenas ao debate das práticas pedagógicas, mas em reflexões constantes sobre os fazeres educacionais, traz como responsabilidade social e política a transformação de uma sociedade que oferece oportunidades a todas e todos, mobilizando ações para que as crianças possam aprender a conviver juntas, construindo conhecimentos sem preconceito.

Também é referência neste capítulo a temática sobre a Educação do campo, abrindo uma discussão sobre o papel social da escola do campo e suas especificidades, se reportando à garantia dos direitos à Educação da população do campo. O documento ressalta como um passo importante “a organização de um currículo que considere, valorize e inclua as pessoas que fazem parte da Educação do Campo no planejamento do trabalho educacional” (Vitória da Conquista, 2019, p. 24).

Como o referencial é pautado na BNCC, traz como destaque da Base, que ao elaborar os currículos, as redes de ensino e as instituições escolares precisam contextualizar os conteúdos das diversas disciplinas para que se tornem significativos, considerando a realidade do lugar, o tempo, elaborando metodologias condizentes que atendam às especificidades dos grupos de alunos para assim, avançarem seus conhecimentos.

E, para finalizar este primeiro capítulo, é apresentado um debate sobre Educação e tecnologias no intuito da busca de melhorias de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, “é importante e necessário desenvolver práticas mais audaciosas e criativas visando atender aos interesses educacionais, produzindo ações pedagógicas que possam refletir a identidade de cada escola” (Vitória da Conquista, 2019, p. 25). O Referencial destaca que a ideia de educar para a tecnologia não é apenas munir do acesso aos recursos tecnológicos, mas atuar na dimensão da dinâmica do conhecimento humano.

O capítulo 2, intitulado “Fundamentos e organização da Educação Infantil”, apresenta uma seção inicial intitulada “Educação Infantil, Infâncias e crianças”, fazendo um breve relato da Educação Infantil e sua organização no município de

Vitória da Conquista.

Em um diálogo com a LDB, o Referencial destaca que essa primeira etapa da educação básica que tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996)¹⁵. Também bebe na fonte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando que essa etapa deve ser:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

Nesse diálogo, também coaduna com os objetivos gerais da Educação Infantil das DCNEI, já mencionados nessa dissertação. Contudo, além dos objetivos, a Educação Infantil de Vitória da Conquista, ancorada na LDB (Lei nº 10.634/1996), se organiza com base nos seguintes princípios:

1. Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.
2. Carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional.
3. Atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral.
4. Controle de frequência pela instituição de Educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas.
5. Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996)¹⁶.

Observamos que o Referencial se sustenta na legislação educacional vigente (Brasil, 1988, 1996, 2009; Vitória da Conquista, 2016) não só no que diz respeito ao direito da criança de frequentar uma Escola de Educação Infantil e se desenvolver de forma integral, como também em pressupor um trabalho pedagógico edificado no respeito aos tempos e ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada ser humano (Vitória da Conquista, 2019).

¹⁵ Fonte consultada não é paginada.

¹⁶ Fonte consultada não é paginada.

É importante enfatizar que o Referencial se sustenta na BNCC, quando destaca que a aprendizagem das crianças se dá por meio de relações e experiências no dia a dia nas instituições de Educação Infantil, dando importância ao conhecimento que elas já trazem consigo e potencializando esses conhecimentos, criando novas situações de aprendizagem através dos diferentes campos de experiência.

Na sequência, o referido capítulo traz subtemas relevantes para a organização da Educação Infantil de Vitória da Conquista, como os eixos da prática pedagógica: educar/cuidar, brincadeira/interações, escuta/participação; formação de professores e monitores; Acolhimento, rotina e cotidiano; Organização de espaços, ambientes, tempos e materiais; Planejamento e projetos de trabalho; Relação escola, família e comunidade; Profissionais não docentes também são educadores; Transições vividas pela criança.

De forma breve faremos uma descrição e análise desses subtemas para melhor compreensão do documento. No que se refere aos eixos da prática pedagógica, o Referencial traz como elementos indissociáveis e interconectados e tem como compromisso da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, o “educar cuidando e o cuidar educando”, representando uma mudança do olhar para a criança (Vitória da Conquista, 2019). Percebemos que o cuidar deve transcender a compreensão de cuidado como forma de higienização, mas se importar com o que a criança pensa ou sente, contribuir com sua autonomia e construção de conhecimentos e habilidades. Esse pensamento está harmonizado com os documentos legais (Brasil, 1998, 2010).

Com base na BNCC, o Referencial traz a importância de propiciar um ambiente mediado pelas “interações e brincadeiras” no intuito de contribuir para que a criança se torne mais autônoma, se conheça melhor, consiga resolver conflitos, respeite seu espaço. Assim traz a BNCC: “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, 2018, p. 37).

Compreendemos que o Referencial trata o eixo interações e brincadeiras como fontes de aprendizagem, meios de comunicação e participação social, visando trabalhar com essas práticas pedagógicas na educação da primeira infância.

Ainda embasado na BNCC, quando traz que “[...] na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...]” (Brasil, 2018, p. 42), o eixo “escuta e participação” é destaque no Referencial, mostrando que,

[...] o exercício de escutar e reconhecer a criança como quem também tece a proposta pedagógica e curricular ocorre quando se compreende que ela é um sujeito histórico e de direitos, com voz ativa sobre os próprios desejos e interesses, que reflete sobre o ambiente e seu entorno, que expressa sentimentos sobre o que vê e sente por meio de múltiplas linguagens. Para isso, os olhos, ouvidos e sentidos dos profissionais docentes e não docentes devem estar livres de preconceitos, de escuta seletiva e de planejamentos estáticos (Vitória da Conquista, 2019, p. 33).

Fica evidente que o eixo “escuta e participação” deve fazer parte da prática pedagógica dos docentes, estando voltada à valorização e atenção à expressão infantil de forma sensível.

Fazendo referência à formação de professores, o Referencial considera como política institucional “[...] estratégica e fundamental para a solidificação do sistema de ensino de Vitória da Conquista, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a consolidação de uma proposta teórico-metodológica da escola centrada na criança [...]” (Vitória da Conquista, 2019, p. 33).

Nessa concepção, observamos que o Referencial traz a formação continuada “numa perspectiva coletiva, reflexiva e enraizada no cotidiano da escola [...]” (Vitória da Conquista, 2019, p. 34), apresentando como referência Vera Maria Candau, quando afirma que:

[...] trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva (Candau, 1997, p. 58).

No Referencial, a Rede municipal considera a escola como um importante lugar para a formação continuada, privilegiando processos coletivos e reflexivos e acredita que “um trabalho pedagógico com qualidade se constrói com formação continuada alinhada à escuta sensível dos profissionais”, embora esse pensamento

vai de encontro à realidade da Rede municipal, bem como de suas instituições no atual contexto. Os momentos destinados ao planejamento das atividades pedagógicas e os possíveis momentos de formação deixaram de ser coletivos desde o ano de 2021. Esses momentos acontecem individualmente (coordenação e professor) sendo que em cada dia da semana a coordenação se reúne com um professor. Sendo assim, as reflexões se limitam, não há reflexão coletiva, compartilhamento de ideias, trocas de experiências. Essa informação se confirma na fala da coordenadora do CMEI que fez parte da pesquisa, ao ser questionada se os encontros, as reuniões pedagógicas com os professores têm possibilitado discussão, formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003:

Não, infelizmente não. Quer dizer, os encontros assim, como a gente está dividido agora, né? Os professores não se encontram para ter aquele encontro todo mundo junto, aí fica mais complicado ainda da gente fazer uma temática, trabalhar uma temática com todo mundo junto, uma formação fica bem difícil (Bucala, 2022).¹⁷

A Secretaria de Educação, ao impor esse formato na Rede Municipal, dá um passo para trás, pois os profissionais da educação ficam tolhidos de uma socialização que seria imprescindível para reflexão, intervenção, trocas de experiências, possibilitando a produção de conhecimento que refletem na prática pedagógica desses profissionais dentro das instituições.

Segundo o Referencial, “[...] em Vitória da Conquista, a monitora, ou o monitor, como auxiliar de classe, participa ativamente das ações pedagógicas e colabora com a professora, ou o professor, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (Vitória da Conquista, 2019, p. 34). Observamos que, de acordo o Referencial, “as monitoras e monitores devem ser incluídas nas atividades de planejamento das ações pedagógicas, bem como nas ações formativas” (Vitória da Conquista, 2019, p. 34), porém a falta de estrutura não permite que isso aconteça em todas as instituições, uma vez que não tem quantidade de monitores suficientes para que essa seja uma realidade, que seria a ideal. Essa é uma afirmação que se confirma, uma vez que a pesquisadora faz parte da coordenação pedagógica de um CMEI do município e vivencia essa realidade.

¹⁷ Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2022.

No que tange à temática sobre acolhimento, rotina e cotidiano, as instituições de Educação Infantil de Vitória da Conquista, segundo o Referencial, “devem organizar as suas rotinas matizando-as de respeito e de empatia” (Vitória da Conquista, 2019, p. 35). O documento traz a rotina com o objetivo de ampliar e fortalecer os vínculos entre as crianças e adultos e vice-versa, considerando os diferentes modos de aprender, de se comunicar, de se expressar, de brincar. A rotina é entendida como organização do tempo, com uma intencionalidade.

O Referencial também enfatiza sobre a organização de espaços, ambientes, tempos e materiais, apoiando-se nas DCNEI, refletindo sobre a relevância dos espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil para as aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança. “O espaço é o mobilizador das experiências. Ele chama para a atividade. Logo, quanto mais amplo, rico e desafiador, mais as crianças poderão vivenciar experiências significativas em seu percurso formativo” (Vitória da Conquista, 2019, p. 37). O planejamento é entendido no Referencial como:

[...] uma ação pedagógica imprescindível para o exercício da docência na Educação Infantil e deve ser elaborado considerando as diretrizes de Educação Infantil nacionais e locais, a proposta pedagógica e curricular da instituição, as experiências das crianças, os resultados de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil e os saberes e experiências docentes (Vitória da Conquista, 2019, p. 39).

É importante destacar que o Referencial traz o planejamento como um documento importante, norteador da prática pedagógica do professor, que projeta as possibilidades para chegar à aprendizagem da criança. Apresenta também a flexibilidade como um elemento importante para uma possível ressignificação do que havia projetado, ou seja, o planejamento não deve ser engessado, rígido. Também destaca que as instituições têm autonomia para lançar mão de diferentes estratégias metodológicas para se chegar à aprendizagem, como projetos, sequências didáticas, entre outras.

No que se refere à relação escola, família e comunidade, o documento enfatiza a importância “[...] da Educação, no contexto da instituição de Educação Infantil, poder ser compartilhada com a família, uma vez que esta tem o dever e o direito de participar, de acompanhar o percurso formativo e de colaborar com ele” (Vitória da Conquista, 2019, p. 41). Percebemos em seu contexto, a ênfase no

desejo de que família, escola e comunidade devam trabalhar em parceria em prol do desenvolvimento de cada criança no intuito de construir uma relação positiva entre esses atores e o sujeito principal da ação educativa que é a criança.

Consta como destaque também no Referencial a importância de garantir uma formação aos profissionais não docentes que também são educadores e se envolvem com as práticas educativas no contexto da instituição da Educação Infantil. Assim, traz o documento:

Cada profissional não docente, em ações planejadas ou em vivências diárias, participa da Educação da criança. Para tanto, é importante garantir uma formação que possibilite tecer relações e interações com mais qualidade, pois também são fios do ato educativo e permitem que todas e todos aprendam com esse encontro de diferentes gerações no interior de cada escola (Vitória da Conquista, 2019, p. 43).

Observamos, nessa perspectiva, que a SMED de Vitória da Conquista compreende que esses profissionais devem ser incluídos nas suas políticas de formação inicial e continuada, e entendemos como um passo importantíssimo e crucial para mudanças de práticas no cotidiano das instituições, visando sempre o alcance da qualidade da Educação Infantil. Compreendemos também, assim como diz o documento que “a formação continuada destinada aos profissionais não docentes pode acontecer dentro da própria instituição” (Vitória da Conquista, 2019, p. 44), contudo retomamos que no contexto atual, a estrutura montada pela SMED não contempla essa possibilidade.

E, para finalizar, o segundo capítulo referência as transições vividas pelas crianças nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, e traz como exemplos, “[...] a saída de um grupo e o ingresso em outro, a mudança de turno, a chegada de uma nova professora, ou professor, ou de uma monitora, ou monitor, na sala de referência, a saída da creche e o ingresso na pré-escola” (Vitória da Conquista, 2019, p. 44). O Referencial, fundamentando-se nas DCNEI, quando prever que a proposta pedagógica deve respeitar as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos, no momento em que a criança ingressa na pré-escola, chama a atenção para o fato de que continua sendo criança, portanto, “[...] as brincadeiras, os jogos, os brinquedos e objetos afetivos são aliados importantes da criança” (Vitória da Conquista, 2019, p. 44) e devem permanecer para que as

transições vividas não sejam tão impactantes e, de forma negativa.

No terceiro capítulo do RCMEI de Vitória da Conquista encontra-se a organização curricular da Educação Infantil ancorada nos campos de experiência e direitos de aprendizagem em que se organiza a BNCC (Brasil, 2018). Assim traz o Referencial:

As orientações e diretrizes para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista devem subsidiar a formulação de políticas públicas, a elaboração da PPC de cada escola, bem como o planejamento de projetos e ações pedagógicas para e com as crianças (Vitória da Conquista, 2019, p. 48).

Concluimos então, que o RCMEI de Vitória da Conquista apresenta pressupostos teórico-metodológicos que orientam o fazer pedagógico, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos da rede, buscando garantir os direitos de viver plenamente a infância em um ambiente acolhedor e rico em aprendizagens.

O RCMEI traz como principal documento de referência para a construção curricular a BNCC, que por sua vez, é embasada nas concepções e princípios das DCNEI. Portanto, diante de um diálogo entre os documentos citados, entendemos que as orientações curriculares para a Educação Infantil de Vitória da Conquista foram elaboradas a partir das concepções de criança, infância, Educação Infantil, currículo e avaliação presentes nesses documentos.

Trazendo como foco principal da análise deste Referencial o cumprimento da Lei nº 10.639/2003¹⁸, embora o avanço seja perceptível, quando o documento apresenta propostas de ações afirmativas para atuar na implantação da cultura e história desses povos, na afirmação da identidade, e na autoestima dessas crianças, há ainda um longo caminho a ser percorrido para a garantia de implementação da lei em todas as instituições de educação infantil do município.

A condição de educadora da rede e pesquisadora da temática permite-me afirmar a falta de condições dos educadores em geral e ausência do órgão gestor do município na gestão e monitoramento que levem a efetivação do que está descrito nos RCMEI.

O Referencial reconhece que a Educação Infantil é a etapa fundamental para

¹⁸ O documento, no entanto, não faz referência à Lei nº 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica.

a construção de aprendizagens, hábitos, atitudes, valores e modos de relação com o planeta, com as pessoas e com as coisas do mundo que vão reverberar na construção de uma sociedade livre de preconceitos.

Ante o exposto, foi possível identificar alguns avanços, mesmo que tímidos, no que concerne às políticas públicas educacionais para a Educação Infantil que considerem as questões étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, embora, ainda não há um acesso e qualidade educacional para todos de maneira igualitária, portanto, é urgente a necessidade de ações que garantam a qualidade da educação infantil, dentre as quais, a garantia de formação inicial e continuada para professores (as) que atuam na primeira etapa da educação básica.

Pode-se afirmar a importância de todas as instituições de Educação Infantil de Vitória da Conquista de inteirar-se deste documento que servirá de suporte e norteará as práticas pedagógicas dos educadores na proposta pedagógica curricular de cada instituição.

5.2 O projeto político pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Nilma Gomes de Vitória da Conquista-BA

O projeto político pedagógico é um documento norteador da prática pedagógica dos educadores de qualquer instituição e deve servir para organizar o ambiente educacional de uma maneira democrática e comprometida com uma instituição de qualidade e para todos, pensando em uma formação humana com um caráter público e democrático (Veiga; Araújo, 2007).

Para Veiga (1998), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) não só reconhece os estabelecimentos de ensino como espaços legítimos para a elaboração do seu projeto pedagógico como, também, assegura a participação da comunidade e dos profissionais da educação no desenvolvimento dessa tarefa. A participação tem que ser coletiva e envolver todos os segmentos que constituem a escola, ou seja, professores, coordenador, diretor, demais funcionários e comunidade, objetivando o resgate da mesma enquanto lugar de diálogo, reflexão e ação para promover mudanças de

comportamentos (Progestão, 2009).

Para Veiga (1988), o projeto político pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. A escola precisa definir qual a sua função e que tipo de cidadão quer formar. “Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (Veiga, 1988, p.1-2). Ademais, segundo a autora,

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 13).

De acordo com Conceição e Santos (2021), uma gestão democrática caracterizaria uma instituição comprometida com a equidade racial e a justiça social, projetando assim, que cada sujeito que adentra a escola, possa ser um agente social, capaz de compreender e interferir nas complexidades da vida humana, apto a projetar-se socialmente, compreendendo os mecanismos da sociedade em que está inserido.

Na LDB (Lei nº 9.394/1996), destacam-se três grandes eixos diretamente relacionados à construção do PPP. Observemos no quadro 4.

Quadro 4 - Eixos relacionados à construção do PPP

O eixo da flexibilidade	Vincula-se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico.
O eixo da avaliação	Reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino público (artigo 9º, inciso VI).
O eixo da liberdade	Expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 3º, inciso III) e da proposta de gestão democrática do ensino público (artigo 3º, inciso VIII), a ser definida em cada sistema de ensino.

Fonte: Marçal (2001).

As instituições de ensino, quando são capazes de construir, efetivar e avaliar o seu projeto pedagógico, além de propiciar uma educação de qualidade, exercem

sua autonomia pedagógica.

Segundo Marçal (2001, p 16), a partir desses três grandes eixos, “a LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico”, e deve ter como fundamento uma perspectiva de gestão democrática. Nesse sentido, “[...] a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia” (Marçal, 2001, p 16).

Sabemos que as leis são pontos de partida para que avanços e mudanças aconteçam. Uma instituição de educação, seja ela qual for, precisa pensar no desenvolvimento e na construção de uma identidade positiva dos estudantes desde a Educação Infantil e dialogar a respeito da visibilidade das relações étnico-raciais nos espaços escolares e, por sua vez, na sociedade. As temáticas que atravessam o campo das relações étnico-raciais precisam estar presente nos PPPs e nos Projetos Educativos das escolas, posto que a construção de uma “educação antirracista” (Cavalleiro, 2001; Brasil, 2004; Gomes, 2006, 2011, 2017; Silva P., 2010, 2011) além de ser obrigatória por lei, é central para a desconstrução e combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial tão presentes nas instituições de ensino, que têm atualizado desvantagens e alimentado desigualdades entre negros e não negros em nossa sociedade.

Embora no Referencial Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória da Conquista que tem como objetivo de “subsidiar [...] a elaboração da proposta pedagógica e curricular de cada escola bem como o planejamento de projetos e ações pedagógicas para e com as crianças” (Vitória da Conquista, 2019, p. 8) não apresente como indicativo a necessidade de que os PPPs das instituições de educação infantil sejam construídos de forma a priorizarem a discussão sobre as relações étnico-raciais, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), consideramos a necessidade de sua urgência, uma vez que isso pode direcionar a construção de projetos de educação antirracistas no contexto da educação infantil, produzindo reflexões sobre o currículo, as práticas pedagógicas e os processos de formação de professores nessa etapa da educação básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21). As referidas diretrizes buscam atender ao que determina a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da Cultura Afro-brasileira e da História da África, na Educação Básica de nosso país, nos sistemas de educação público e privado.

Mas, afinal, formulações que se encaminham para a construção de práticas pedagógicas antirracistas estão ocupando espaço nos projetos políticos pedagógicos? É nesse sentido que buscamos analisar em que medida o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Nilma Gomes, localizado em Vitória da Conquista, reconhece e explicita a importância de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Para a análise do PPP do CMEI onde essa pesquisa foi realizada, adotou-se como justificativa os seguintes motivos: o CMEI apresenta uma grande quantidade de crianças em relação aos demais CMEIs, ocupando a segunda maior instituição de Educação Infantil, segundo dados da SMED, com presença de crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais e está localizada em um bairro com alta densidade populacional do município de Vitória da Conquista, que é a Urbis VI. Portanto, optou-se em analisar se as práticas pedagógicas/educativas das (os) professoras (es) da Educação Infantil (4 a 5 anos) estão explicitadas no PPP e nos Projetos Educativos dessa instituição de Educação Infantil e se estão comprometidas (ou não) com as determinações da Lei nº 10.639/2003.

O PPP do CMEI em análise está organizado da seguinte forma: uma apresentação contendo o histórico da instituição, de quando foi fundada até os dias de hoje; a apresentação das gestoras que pela instituição passaram; a estrutura dos espaços alugados pela prefeitura para funcionamento da escola (sede e extensão); os horários e dias de atendimento; uma exposição sobre o grupo de funcionários, organizado nas referidas funções; exposição dos dias e horários dos planejamentos da coordenação com os professores; o número de alunos por turma, em período integral (3 anos) e das turmas de 4 e 5 anos.

Em seguida, apresenta a organização curricular da instituição, expondo sua proposta pedagógica com a metodologia e objetivos propostos do maternal à pré-escola, respectivamente. Dando continuidade, apresenta os processos e instrumentos de avaliação. Na sequência traz a missão, a visão e os valores que se pretendem alcançar. Passa então para uma fundamentação teórica, trazendo o Sócio-interacionismo¹⁹ como perspectiva do trabalho no CMEI e ainda nesse tópico, destaca as áreas de experiência (artes, brinquedos e brincadeiras, linguagem), destaca também os objetivos da área de Linguagem e música. Explana as ações pedagógicas anuais. E o último tópico apresenta as considerações finais.

Como já mencionado, o PPP deve ser construído com a participação de todos os sujeitos da educação, “representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (Veiga, 1998, p. 18). Em relação a essa questão, afirma-se no PPP do CMEI em análise:

[...] Nesses 22 anos de existência, o CMEI organizou sua proposta pedagógica com base nas discussões do coletivo de profissionais que por aqui passaram e nas várias assessorias que teve durante sua trajetória (CMEI, 2022, p. 9).

A afirmação de que a proposta pedagógica foi construída com base nas discussões do coletivo de profissionais que passaram pela instituição, mesmo sem fazer referência que categorias de profissionais foram essas, aproxima-se, mesmo com limites, de uma concepção de PPP que tem sido defendida por Veiga (1998), quando ela afirma que o PPP deve ser construído como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que é o lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo. Organização essa que deve basear-se na relação democrática e participativa, quando as decisões serão tomadas de forma coletiva, com cada membro da equipe assumindo sua parte no trabalho. Contudo, como chama atenção a autora, todos os sujeitos da educação envolvidos devem participar dessa elaboração.

Trazemos para essa análise um questionamento que se fez necessário para o entendimento de como se deu a construção do projeto político pedagógico do CMEI

¹⁹ A abordagem sociointeracionista de Vygotsky é um tipo de abordagem que compreende a aprendizagem como a plena interação do homem com o outro, e inclusive a mediação como interação entre o homem e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e dessa forma, transformando-o (Bandeira; Correia, 2020).

em estudo, a partir da colaboração das profissionais entrevistadas. Questionamos se houve a participação na construção do projeto político pedagógico da instituição. Apresentamos algumas respostas:

*Sentamos esse ano, não foi muito tempo, mas nós sentamos (Dandara, 2022).*²⁰

*Sim, tivemos reuniões (Flávia, 2022).*²¹

*Sim (Bruna, 2022).*²²

*Teve algumas discussões sobre o projeto (Lelê, 2022).*²³

*Sim (Betina, 2022).*²⁴

*Bem pouco, uma reunião apenas para decidir e incluir alguma coisa, mas o projeto político pedagógico eu não conheço, a gente não trabalha assim, pelo menos esse ano, como eu também sou recém-chegada assim dizendo, aqui a gente planeja, mas não tem esse projeto em mãos não (Bintou, 2022).*²⁵

*Participamos, acho que tem poucos dias que a gente fez a complementação do projeto político e todos nós participamos (Maya, 2022).*²⁶

A partir dos depoimentos das colaboradoras, percebemos que o PPP foi remodelado com a participação de todos, contudo, através de apenas uma reunião, com discussões superficiais e com o intuito de complementação, pois o PPP já havia sido construído anteriormente. Colocamos aqui em destaque a fala da Bintou (2022)²⁷, quando afirma: “[...] a gente planeja, mas não tem esse projeto em mãos não [...]”. Fica evidente na fala da professora certo distanciamento de uma gestão educacional democrática para a realização de um projeto com a visão de direcionar o trabalho pedagógico da instituição. Portanto, segundo Veiga (1998) é necessário para a compreensão da prática pedagógica, conceber o projeto político-pedagógico da instituição educacional como uma reflexão de seu cotidiano, servindo de referencial. O PPP não deve ser documento de “gaveta”, ele é a bússola para guiar

²⁰ Entrevistas concedidas em 20 de dezembro de 2022.

²¹ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

²² Entrevistas concedidas em 6 de dezembro de 2022.

²³ Entrevistas concedidas em 6 de dezembro de 2022.

²⁴ Entrevistas concedidas em 29 de dezembro de 2022.

²⁵ Entrevistas concedidas em 20 de dezembro de 2022.

²⁶ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

²⁷ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

o trabalho pedagógico da instituição e, portanto, deve ser acessível aos professores.

A discussão sobre as relações étnico-raciais é resultado da aprovação da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira na educação básica, seja pública ou privada e, no que se refere à instituição pesquisada, precisa ser implantada efetivamente no PPP. Essa lei é resultado da luta do Movimento Negro Unificado, que se constituiu no final da década de 1970, e que pautou a necessidade de uma educação antirracista e, portanto, voltada ao reconhecimento dos valores civilizatórios africano-brasileiro. Nesse sentido, segundo Santos e Scantlebury,

A Lei nº 10.639/2003 é um grande avanço no percurso da educação no Brasil, resultado de uma luta histórica pelo reconhecimento da efetiva presença de africanidades na constituição da realidade brasileira. Incluir a história e cultura da África nos currículos da educação básica obriga que a comunidade escolar ressignifique o próprio currículo; assumam uma postura crítica sobre a epistemologia eurocêntrica; se posicionem com relação à invisibilidade de grupos subalternizados, como negros e indígenas, logo subvertam paradigmas os quais contribuem para uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação, como a existente contra as pessoas negras (Santos; Scantlebury, 2019, p. 83).

Desse modo, concordamos que a Lei nº 10.639/2003 tem sido um vetor para o avanço na discussão sobre as relações étnico-raciais e à educação antirracista nos espaços escolares, que reverberam nas práticas pedagógicas de professores e professoras, no currículo, na formação de professores e na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições.

No entanto, é importante destacar que sua obrigatoriedade não significa a garantia de sua implementação de forma efetiva nas instituições de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, nas instituições públicas ou privadas. Ou seja, muitas instituições não avançaram nesse sentido, mas é possível afirmar que, mesmo a passos lentos, as mudanças têm ocorrido, como afirmam Gomes e Jesus (2013).

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade.

A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites (Gomes; Jesus, 2013, p. 32).

Para uma melhor compreensão acerca de como as relações raciais estão presentes PPP na instituição pesquisada, obtivemos de nossas colaboradas as seguintes respostas:

Nós nem tocamos nessa questão (Dandara, 2022).²⁸

Acho que deve entrar na questão da diversidade, né? Do trabalho com a diversidade. Se eu não me engano tem, é porque o projeto ele ainda não está finalizado, está em construção (Flávia, 2022).²⁹

Eu não me lembro (Bruna, 2022).³⁰

Sim, pois a pessoa que realizou, que empreendeu, digitou e fez, era uma pessoa que era muito engajada com essa questão (Betina, 2022).³¹

Acredito que não, porque nem consta. Pode até ter, mas eu não tenho conhecimento (Bintou, 2022).³²

Foi sim, com certeza (Maya, 2022).³³

As falas das educadoras confirmam o que encontramos a partir da análise do documento, estudos que contemplam a dimensão étnico-racial baseados no que determina a Lei nº 10.639/2003 não se destacam no PPP da instituição pesquisada.

Na fala da professora Flávia (2022)³⁴: “Acho que deve entrar na questão da diversidade, né? [...]” denota falta de conhecimento não só da lei, como da temática, mas também a falta de participação efetiva na construção do PPP. Nos depoimentos, uma diz nunca ter tocado nessa questão, outra mostra-se em dúvida, outras não se lembram, outra acredita que não, outra ainda diz que sim. Foi um misto de respostas contraditórias. Nada destacando com firmeza a inclusão do debate das relações étnico-raciais na construção do PPP.

²⁸ Entrevistas concedidas em 20 de dezembro de 2022.

²⁹ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

³⁰ Entrevistas concedidas em 6 de dezembro de 2022.

³¹ Entrevistas concedidas em 29 de dezembro de 2022.

³² Entrevistas concedidas em 20 de dezembro de 2022.

³³ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

³⁴ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022

Contudo, há que se enfatizar a fala de Betina (2022)³⁵: “*Sim, pois a pessoa que realizou, que empreendeu, digitou e fez, era uma pessoa que era muito engajada com essa questão*”. Algumas reflexões acerca dessa enunciação se fazem necessárias. A pessoa que “realizou, empreendeu, digitou e fez”? Para Veiga (2002, p.1) “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Ou seja, não se trata de ser realizado, empreendido ou feito por uma única pessoa. Em suma, a fala de Betina evidencia uma ação que vai à contramão do que realmente fundamenta a construção do projeto político pedagógico, posto que ele deve garantir espaços de atuação coletiva, para que esse processo de democratização se efetive, de fato.

Outro questionamento que fizemos às colaboradoras foi se no início da construção do PPP houve debate sobre a questão das relações étnico-raciais e da valorização da cultura negra. Destacamos algumas enunciações:

*Participei, só que foi dividido em subgrupos, então a gente não teve a oportunidade de trabalhar todas as temáticas, cada grupo ficou com uma temática diferente. Aí passou tudo que foi discutido ali no grupo, para após ter a socialização que não foi feita ainda (Flávia, 2022).*³⁶

*Porque assim, foram divididos em grupos. Então possa ser que o grupo que falou sobre essa parte não foi o meu (Bruna, 2022).*³⁷

*Sim, a pessoa também, a coordenadora pedagógica que fez na época ela era bem engajada e ela tinha esses momentos, esses encontros com o corpo docente e com gestão também na elaboração desse trabalho (Betina, 2022).*³⁸

*Mais ou menos, não foi aprofundado não (Bucala, 2022).*³⁹

Na fala da professora Flávia, bem como da professora Bruna, fica explícito que foi feita uma divisão de grupos para discussão das temáticas, no momento da reelaboração do PPP, de modo que as diferentes temáticas que compõem esse documento não foram discutidas de forma coletiva. Ademais, não fica explícito, na fala das professoras, se houve um momento de discussão coletiva das temáticas elaboradas por cada grupo. Segundo Veiga (2002, p. 3) “a gestão democrática

³⁵ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022

³⁶ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

³⁷ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

³⁸ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

³⁹ Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2022.

implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo [...]. Só assim se concretiza a construção de um projeto político pedagógico.

Segundo a educadora Betina, o debate sobre as relações raciais aconteceu na construção do PPP porque “[...] a coordenadora pedagógica que fez, na época, ela era bem engajada e ela tinha esses momentos, esses encontros com o corpo docente e com gestão também na elaboração desse trabalho [...]” (Betina, 2022)⁴⁰. Uma questão importante a se destacar a partir desta observação é que a construção do PPP não aconteceu coletivamente, como já referido. A construção coletiva é que propicia a articulação das formas de organização do trabalho pedagógico, buscando cumprir de forma democrática, sua função social.

A professora Bucala (2022)⁴¹ afirmou que o debate sobre as relações étnico-raciais aconteceu “*mais ou menos, não foi aprofundado não*”. A partir desta fala, percebemos um silenciamento frente à temática.

Ainda questionamos se os encontros, as reuniões pedagógicas com os professores tem possibilitado discussão, formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003, e obtivemos a resposta de Bucala:

Não, infelizmente não. Quer dizer, os encontros assim... como a gente está dividido agora, né? Os professores não se encontram para ter aquele encontrão todo mundo junto aí fica mais complicado ainda da gente fazer uma temática, trabalhar uma temática com todo mundo junto, uma formação fica bem difícil (Bucala, 2022)⁴².

Percebemos a necessidade da instituição buscar novos olhares para as questões relevantes do seu cotidiano. As relações étnico-raciais é uma questão de extrema relevância que a instituição precisa refletir com seus professores nos momentos de formação continuada. Conforme explicitado nos depoimentos das colaboradoras, esses encontros se dão de forma individual, o que tem dificultado o estudo e as discussões coletivas. A valorização da cultura negra, as relações étnico-raciais são discussões que precisam se fazer presentes nas pautas de formação no

⁴⁰ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁴¹ Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2022.

⁴² Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2022.

contexto da Unidade escolar.

Percebemos, a partir dessa pesquisa, a ausência de ações da SMED, consistentes e contínuas para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais, de forma que tal discussão não reverbera na elaboração do projeto político pedagógico.

Para ratificar a informação, solicitamos ao Núcleo Pedagógico da SMED que ações ou proposta voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 têm sido realizadas no contexto da Educação Infantil, e obtivemos seguinte resposta:

[...] no que se refere às relações étnico-raciais, a orientação para o trabalho na educação infantil, pauta-se na garantia do respeito aos direitos e o reconhecimento das condições materiais e afetivas vivenciadas por cada criança, respeitando o meio social no qual está inserida, seja na zona urbana, rural ou comunidade quilombola. Como uma das referências para o trabalho com as relações étnico-raciais na educação infantil, tem-se a campanha: Por uma infância sem racismo. A abordagem desse tema perpassa por todas as atividades desenvolvidas nas instituições, visto que o município participa do Selo UNICEF e essa é uma das ações prioritárias do Resultado Sistêmico 9 - Estratégia de promoção da Igualdade Racial implementada na rede escolar municipal. Para além das ações do Selo UNICEF, o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil [...] (Vitória da Conquista, 2023).⁴³

Entendemos que o Núcleo Pedagógico da SMED não tem um trabalho contínuo sobre as relações étnico-raciais. Em linhas gerais, a resposta não foi satisfatória para a pergunta. O que deixa nas entrelinhas é que não tem uma preocupação pautada nas questões étnico-raciais na educação infantil. Apoiar-se apenas na participação do Selo UNICEF como cumprimento de uma estratégia pré-estabelecida.

Através de ofício encaminhado à SMED, procuramos saber se a mesma tem uma proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) para a Educação Infantil, que incorpore a importância das relações étnico-raciais e obtivemos como resposta encaminhada através do ofício nº 37/2023:

No que se refere à Proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, esclarecemos que a rede municipal ainda não possui esse documento. Atualmente, o documento que rege essa etapa da educação básica é o Referencial Curricular elaborado

⁴³ A fonte consultada não é paginada.

em 2019 com a participação de professores, diretores, coordenadores e monitores, juntamente com a Equipe de Coordenação do Núcleo Pedagógico da SMED e assessoria do ICEP- Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Vitória da Conquista, 2023).⁴⁴

Observamos que não existe uma proposta pedagógica aprovada pelo CME para a Educação Infantil de Vitória da Conquista. Existe o referencial curricular, embora não se trata de uma proposta ou ações, mas de uma orientação curricular.

Ainda em análise à resposta oficial do Núcleo pedagógico, a coordenação da Educação Infantil explica que a abordagem da temática das relações étnico-raciais, perpassar por todas as atividades desenvolvidas nas instituições, uma vez que segue o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, que por sua vez é pautado na BNCC. A coordenação enfatiza:

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, prima pela garantia dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, quais sejam: Conviver, brincar, participar, conhecer-se, expressar e explorar. Esses direitos integram as atividades que possibilitam experiências das crianças em rotinas diárias de leituras diversas, apreciação de histórias, músicas, danças, brincadeiras, jogo simbólico, vivências em cantinhos diversificados de aprendizagem, experiências de autocuidado, rodas de conversa, passeios e demais atividades integradas aos saberes produzidos historicamente e construídos pelos diferentes povos, incluindo a valorização das etnias e buscando romper com os estereótipos das datas comemorativas (Vitória da Conquista, 2023).⁴⁵

Percebemos que as práticas pedagógicas do CMEI pesquisado vão de encontro a esse rompimento com os estereótipos das datas comemorativas, na citação da coordenação da Educação Infantil da SMED. O que mais encontramos foram depoimentos dos participantes, afirmando trabalhar com questões étnico-raciais apenas na semana da Consciência negra.

A Lei nº 10.639/2003 precisa ser incorporada ao PPP de forma efetiva e implementada de forma adequada ao CMEI. A falta de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, a falta de apoio da Secretaria no que se refere à formação continuada enfatizando a temática, enfim, a ausência desses suportes impede a implementação da referida Lei.

⁴⁴ A fonte consultada não é paginada.

⁴⁵ A fonte consultada não é paginada.

A elaboração de projetos educativos também é um dos instrumentos que contribuem para que este debate se torne mais presente nos espaços educacionais. No PPP em análise, está presente:

Atualmente a instituição organiza suas atividades pedagógicas sob a forma de projetos que são desenvolvidos semestralmente, tendo como eixo norteador uma temática escolhida coletivamente. Tal temática busca considerar tanto as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança da faixa etária atendida pela Creche quanto seus interesses pautando-se no tripé brincar/cuidar/educar (CMEI, 2022, p. 09).

Observamos que o PPP enfatiza o trabalho com projetos, contudo não deixa explicitado o trabalho sobre relações étnico-raciais, nem mesmo práticas pedagógicas que visem a sua implementação (CMEI, 2022).

Outra discussão feita e que está presente no item “Avaliação”, dá-se em torno dos seguintes princípios que norteiam a prática pedagógica desenvolvida na instituição: [...] valorização das experiências culturais das crianças; [...] valorização da inclusão e do diálogo (CMEI, 2022, p. 17). Estes processos e instrumentos avaliativos são justificados dentro deste espaço educacional que valoriza as interações pedagógicas adulto/criança, criança/criança e criança/ambiente. “Nessa perspectiva, a intencionalidade assume um caráter de premeditação – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação” (CMEI, 2022, p. 19). A partir dessas práticas pedagógicas poderiam ser implementadas ações e projetos voltados as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

O espaço de Educação Infantil se torna um cenário das diferenças culturais que coabitam em um mesmo espaço e se fazem presentes no ambiente educacional. Esse debate precisa de um tempo para se efetivar na prática, contudo, isso precisa ocorrer com a máxima urgência, visto que em janeiro de 2023 a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos de existência.

No PPP ainda há uma discussão, um tanto superficial, a esse respeito. “A diversidade de culturas existente reflete-se numa infinidade de recursos que culminarão nas diferentes formas em que cada criança experimentará esse contato com o mundo” (CMEI, 2022, p. 20).

A análise desse trecho indica uma preocupação com a formação das crianças, mas entendemos que essa formação deve contemplar o debate sobre as

relações étnico-raciais no espaço educacional e fora dele, influenciando na construção da identidade da criança negra e no reconhecimento dos valores civilizatórios africano-brasileiro.

Lopes (2016, p. 82), destaca que “para tornar uma ausência cada vez mais presente, precisamos de uma reflexão sobre a identidade, pois a partir dela haverá o reconhecimento, visibilidade e a consciência dos direitos sociais”. O PPP em tela inviabiliza a discussão sobre as relações étnico-raciais no CMEI, trazendo a temática apenas na Semana da Consciência Negra, como mostra em uma de suas ações: *“Dia da Consciência Negra, 16/11 a 30/11, apresentações dos alunos com cantigas, danças, cartazes, filme ‘Kiriku’, histórias e lendas africanas, desfiles e apresentações”* (CMEI, 2022, p. 29, grifo nosso).

Portanto, os esforços para a construção da identidade das crianças negras, muito embora se faça presente na realização dessas ações, ainda se mostra insuficiente frente ao silenciamento da temática das relações étnico-raciais dentro do espaço educacional.

A partir da análise dos documentos (PPP e o do Referencial Municipal) assim também como da fala das colaboradoras dessa pesquisa, procuramos compreender como as relações étnico-raciais estão sendo inseridas nas práticas pedagógicas elaboradas pelos profissionais do CMEI pesquisado, e a urgente necessidade de trabalhar a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Desta forma, é preciso se atentar para a questão racial de forma mais profunda e perceber a importância de se adotar políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal para a promoção de alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

6 CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE EDUCADORAS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

[...] é preciso exigir de cada um, o que cada um pode dar (Saint-Exúpery, 2004, p. 40).

Nas palavras de Saint-Exupéry, encontramos prerrogativas para análise das respostas, posturas e olhares dos educadores da instituição pesquisada, tendo como premissa que o desenvolvimento da consciência acerca das questões étnico-raciais no ambiente educacional requer uma postura dos profissionais que nele atuam, contudo, exigir essa postura perpassa por oferecer as condições adequadas para que esses profissionais possam se formar no que diz respeito ao campo da educação para as relações étnico-raciais, de forma que possam atuar, com compromisso, no combate ao preconceito e à discriminação racial no cotidiano educacional.

Seguindo as etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2021) após a transcrição das entrevistas, fizemos a pré-análise desse material, através da leitura flutuante, estabelecendo o primeiro contato com o material produzido. Esse material foi exaustivamente explorado, de forma que foi possível organizá-lo em categorias temáticas, que se desdobraram nos seguintes eixos temáticos: A educação antirracista na formação inicial e continuada dos professores e gestores do CMEI; as expressões de racismo, preconceito e a discriminação racial no CMEI e suas consequências; a importância de uma educação e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil na perspectiva das professoras e gestoras; a presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelos educadores do CMEI; projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI.

Os eixos temáticos foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico que orientou a construção desta pesquisa.

6.1 A educação antirracista na formação inicial e continuada dos professores e gestores do CMEI em estudo

Inicialmente, buscamos identificar se as professoras, gestão e coordenação pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil tinham conhecimento acerca da existência da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. 4 professoras relataram desconhecimento total, a coordenadora e uma professora relataram que já tinham ouvido falar, a diretora e outra professora disseram que conheciam sem profundidade e 1 professora afirmou que conhecia.

A professora Maya, por exemplo, em relação ao conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003 afirmou: *“Conheço, só não tenho assim, a referência de você me perguntar artigo e eu saber pra responder, mas eu conheço. Tomei conhecimento quando fui fazer o concurso”* (Maya, 2022).⁴⁶

A professora Maya afirmou ter tomado conhecimento sobre a existência da referida Lei quando precisou estudá-la para a realização de concurso. Essa fala, portanto, em um primeiro momento, pode dá indícios de que em sua formação inicial não teve acesso aos conhecimentos e temáticas do campo da educação para as relações étnico-raciais, nem no exercício de sua função como professora.

Quando indagamos às professoras se em algum momento na formação inicial tiveram acesso à discussão sobre a temática das relações étnico-raciais, obtivemos as seguintes respostas: Três (3) participantes afirmaram não se lembrar de ter visto disciplina com a temática na faculdade; 2 relataram não terem discutido essa temática; 3 disseram que já viram em alguma disciplina e 1 estava com dúvida.

Cavalleiro (2005) advertiu que os prejuízos de uma formação deficitária no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais tem produzido, no contexto escolar, a naturalização das expressões de preconceito e discriminação racial por parte desses profissionais. Como consequência,

[...] na medida em que os profissionais da educação não percebem a existência do racismo no sistema de ensino, tampouco a discriminação racial no cotidiano escolar, esses não desenvolvem em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais com seus alunos, bem como entre seus alunos, atividades de valorização da

⁴⁶ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

população negra e de combate à discriminação racial (Cavalleiro, 2005, p. 99).

Gomes e Silva (2006) reconhecem que a formação de professores para o trato político pedagógico da diversidade no contexto escolar se apresenta como um campo complexo, sobretudo em relação à diversidade étnico-cultural. Por isso, segundo as autoras, “inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e formação” (Gomes; Silva, 2006, p. 21).

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (Gomes; Silva, 2006, p. 25),

Por compreender que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa dar conta de formar professores(as) e gestores escolares “nos conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais” (Siss; Barreto, 2014, p. 58), questionamos às colaboradoras desta pesquisa se e como tem ocorrido formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais. Obtivemos as seguintes respostas:

Teve algumas formações que abordassem esse tema (Lelê, 2022).⁴⁷

Já participei de alguns cursos, mas nada aprofundado demais, de alguns cursos que falava sobre (Bucala, 2022).⁴⁸

Sim, teve sim (Betina, 2022).⁴⁹

Já, já tive duas formações. Eu tive uma formação quando eu estava ensinando no ensino médio e quando ensinava no fundamental (Maya, 2022).⁵⁰

Não (Flávia, 2022).⁵¹

Não (Bruna, 2022).⁵²

⁴⁷ Entrevistas concedidas em 6 de dezembro de 2022.

⁴⁸ Entrevistas concedidas em 28 de dezembro de 2022.

⁴⁹ Entrevistas concedidas em 29 de dezembro de 2022.

⁵⁰ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

⁵¹ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

⁵² Entrevistas concedidas em 6 de dezembro de 2022.

Não (Bintou, 2022).⁵³

Que eu me lembre, não (Uana, 2022).⁵⁴

Não (Dandara, 2022).⁵⁵

É preciso ressaltar, como afirma Lima (2015, p. 86), “que a formação de professores/as na perspectiva étnico-racial é bastante recente no Brasil”. Ademais, segundo a autora, “as iniciativas, de modo geral, têm sido descontínuas e pontuais, em função da própria forma como historicamente os negros são vistos na sociedade e na educação” (Lima, 2015, p. 86).

Lima (2015) chama atenção para o fato de que se torna bem mais difícil para os educadores(as) abordar temas sobre racismo, preconceito e discriminação racial quando eles não possuem formação à respeito dessas questões ou quando não acreditam que esses temas, debates são relevantes. Alguns educadores(as) sequer reconhecem a existência do racismo e das tensões étnico-raciais na instituição de educação infantil.

A maioria das professoras afirmaram que não tiveram formação continuada com a temática das relações raciais e as que afirmaram já terem vivenciado processos formativos em relação à temática, apresentaram respostas superficiais, com pouca informação. Segundo Siss e Barreto (2014, p. 57), “[...] a formação continuada de professores é um direito do professor, esse processo coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como a disponibilidade para aprendizagem e a vontade de aprender”. Contudo, para os autores,

Da instituição escolar [...] requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições, que propiciem as esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. Se a formação de professores é dever do Estado e tarefa da Universidade, exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. Da Universidade, por sua vez, exige-se a elaboração de programas de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento e a qualificação profissional desses professores, em uma dimensão permanente, possibilitando-lhes perceber e decodificar os estereótipos racistas antinegros e anti-indígenas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e a poder desmistificar valores particulares que os currículos escolares, muitas vezes, tentam tornar gerais ou

⁵³ Entrevistas concedidas em 20 de dezembro de 2022.

⁵⁴ Entrevistas concedidas em 29 de dezembro de 2022.

⁵⁵ Entrevistas concedidas em 20 de dezembro de 2022.

hegemônicos, bem como desmascarar a sobrevivência do mito da democracia racial que ainda se faz presente hoje e atua com relativa intensidade na maior parte dos currículos dos cursos de graduação das universidades brasileiras e que se materializa na formação docente (Siss e Barreto, 2014, p. 57).

Munanga (2005) afirma que essa falta de preparo que os educadores enfrentam para discutirem as temáticas do campo da educação para as relações étnico-raciais é

[...] reflexo do nosso mito de democracia racial, [que], compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo amanhã. [...] não podemos esquecer que somos produtos de uma Educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

Gomes e Silva (2006), ao discorrerem sobre a formação de professores para a diversidade, afirmam que

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar (Gomes; Silva, 2006, p. 25).

As Secretarias de Educação e os gestores escolares têm papel fundamental no sentido de construir estratégias voltadas à formação de professores(as), no caso dessa pesquisa, dos que atuam na educação infantil, acerca das relações étnico-raciais. A Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista precisa construir, de forma mais efetiva, processos de formação em serviço que deem conta da implementação do que determina a Lei nº 10.639/2003 e de suas diretrizes, ao longo de toda a educação básica, começando pela educação infantil.

Ante as afirmações dos colaboradores da pesquisa, observamos as lacunas na formação dos professores, não apenas do ponto de vista das universidades, mas também por parte da SMED que, no geral, não tomou para si a formação continuada para a diversidade étnico-racial, como uma política pública educacional que possa

contribuir para a construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todos, ficando assim, à margem, a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Esse contexto nos leva a crer que a eficácia da formação continuada está diretamente relacionada com a postura política adotada pelas Secretarias de Educação. Para que os resultados dessas formações sejam satisfatórios e atendam as especificidades das professoras, é necessário que se criem condições concretas para tal. É preciso que a formação continuada esteja voltada para a questão étnico-racial como um dos eixos centrais da política educacional.

Ao questionarmos os colaboradores sobre a importância de estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada, obtivemos as seguintes respostas:

Porque é um problema que acontece na sociedade e a escola precisa estar preparada para combater (Flávia, 2022).⁵⁶

[...] isso se faz mais do que necessário, principalmente agora que parece que veio à tona muita coisa escondida dos nossos preconceitos. (Uana, 2022).⁵⁷

[...] porque aí é a base. A gente vai estar preparando crianças que vão ser adolescentes e futuros adultos, então isso é bem importante, a base (Dandara, 2022).⁵⁸

[...] eu acho que a gente tem que estar preparada para a gente poder rever todos os casos que acontecem, porque a gente não está livre de dizer assim: 'ah, não existe', é claro que existe, desde quando o ser humano ele tem diferenças de etnia eu acho que aí já diz tudo (Maya, 2022).⁵⁹

[...] precisa urgente desse trabalho porque se a gente conseguir esclarecer isso com a criança desde os 5 anos aí não vai precisar chegar a essas polêmicas (Bintou, 2022).⁶⁰

[...] às vezes até a gente fica sem saber como agir diante de alguns questionamentos das crianças, diante de alguns questionamentos dos pais. Então se a gente tivesse uma orientação a esse respeito a gente passaria com mais tranquilidade para os pais algumas situações (Bruna, 2022).⁶¹

⁵⁶ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

⁵⁷ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁵⁸ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

⁵⁹ Entrevistas concedidas em 12 de dezembro de 2022.

⁶⁰ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

⁶¹ Entrevistas concedidas em 6 de dezembro de 2022.

[...] a gente precisa conhecer pra trabalhar, né? [...] se a gente não conhece, não tem como transmitir aquilo que a gente não sabe, não tem conhecimento (Bucala, 2022).⁶²

Percebe-se certa dificuldade por parte das professoras em lidar com a temática das relações étnico-raciais, pois como diz a educadora Bucala (2022)⁶³: “*não tem como transmitir aquilo que a gente não sabe*”. Essa é uma triste realidade. Assim como enuncia Dandara (2022)⁶⁴ sobre a importância de conhecer a temática: “*A gente vai estar preparando crianças que vão ser adolescentes e futuros adultos, então isso é bem importante, a base*”. Com isso, podemos supor que muitos educadores podem não perceber situações preconceituosas e assim, não fazerem intervenção, passando a contribuir com o silenciamento, ajudando a manter uma cultura de preconceitos contra o negro. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), para obter sucesso, a escola e seus professores devem estar preparados, não podem improvisar. É um trabalho que não pode se “restringir às palavras e raciocínios desvinculados da experiência de exclusão e inferiorização vivida pelos negros brasileiros, por isso é necessário mais que palavras, ou seja, é preciso o diálogo” (Brasil, 2004, p.15).

Destacamos a fala de Uana (2022)⁶⁵ sobre a importância de estudar sobre a temática em discussão: “*principalmente agora, que parece que veio à tona muita coisa escondida dos nossos preconceitos.*” Como afirma Gomes (2005, p. 150): “É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada”. É preciso que os educadores anseiem por essa discussão, para que seja suporte para novas práticas e posturas diante da questão racial.

Ao serem questionados sobre se sentirem preparados para tratar em suas práticas pedagógicas das relações étnico-raciais, um dado importante na fala das participantes foi a ausência de processos formativos que contemplassem essa temática.

⁶² Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁶³ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁶⁴ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁶⁵ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

Nem sempre, às vezes você se depara com alguma situação que foge até o limite e você não sabe, porque também a gente não tem essa... nunca teve um curso, uma formação então foge (Bintou, 2022).⁶⁶

Bintou relata que “nem sempre” está preparada e essa falta de preparo vai repercutir negativamente na formação das crianças pequenas, que estão em processo de construção de valores, de suas identidades étnico-raciais e da percepção sobre a diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade brasileira.

Preparada, preparada, eu acho que ninguém está preparada, mas a gente está tendo o cuidado da gente poder estar sempre exercendo esse trabalho com as crianças e até com a gente mesmo, que tem colegas que também não se aceitam, mas eu acho importante que seja citado e seja ampliado no planejamento (Maya, 2022).⁶⁷

Na fala da professora Maya, observamos que a temática das relações étnico-raciais não se apresenta efetivamente no planejamento. Enfatiza já ter o cuidado em trabalhar essas questões, mas *enuncia ser “importante que seja citado e seja ampliado no planejamento”* (Maya, 2022)⁶⁸. Sua fala denota que o trabalho acontece pontualmente, uma vez que afirma que deve ser ampliada e lembrada como temática importante, fazendo parte dos planejamentos da instituição.

Os profissionais da educação infantil precisam comprometer-se com uma educação para as relações étnico-raciais, para que a instituição amplie as possibilidades de construção e de resignificação de uma identidade positiva da criança negra.

Na fala da professora Uana, percebemos uma inquietação, uma vez que demonstra certa angústia e vontade em estar preparada, pois percebe a necessidade e a importância da problematização das relações e interações das crianças com seus pares e delas com os adultos.

Gostaria de me considerar preparada, mas às vezes a sensibilidade, ela toma conta de mim, porque às vezes eu quero resolver no grito e a coisa ela ‘é sutil’, principalmente quando se trabalha com criança, é preciso chegar até a família, é preciso chegar até a comunidade escolar, mas a minha vontade é de gritar que ‘basta’ e que isso não

⁶⁶ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁶⁷ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁶⁸ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

convém mais. Porque os meus alunos são bebês, mas vai depender do que acontece aqui nessa base, eles estarão mais tarde fazendo terapia ou reproduzindo preconceitos e autoestima baixa (Uana, 2022).⁶⁹

Demonstra também preocupação com o futuro das crianças e compreende que é na base que deve ser dado o pontapé inicial para reconhecer a importância da temática racial e a necessidade da formação continuada voltada para a Educação Infantil. As reflexões de Cavalleiro (1998) corroboram com essas inquietações. Para a autora:

Quando pensamos na infância, no direito à proteção e aos cuidados que toda criança deve ter, consideramos importante trazer à luz um tema controverso: o racismo presente na sociedade brasileira e a maneira como este afeta o processo de socialização das nossas crianças. O debate, no Brasil, em torno das relações raciais mostra-se em crescente visibilidade desde o final do século passado. A atualidade da discussão evidencia a existência e a permanência do racismo e seus derivados na dinâmica da sociedade. Torna-se, portanto necessária a compreensão de como os indivíduos negros lidam com os efeitos e prejuízos provocados pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação raciais (Cavalleiro, 1998, p. 01).

Segundo Coelho (2018), que analisou o estado da arte sobre a formação docente e relações étnico-raciais, o assunto começa a tomar fôlego a partir do ano de 2006, ou seja, é uma temática recente nos estudos da área da educação, aspecto também ressaltado por Gomes e Silva (2006) e Lima (2015). Naquele momento, começam a aparecer alguns artigos e, ao longo dos anos, crescem gradualmente os trabalhos de pesquisa, havendo um ápice no ano de 2013 em razão dos dez anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003, conforme deduz a autora. A referida lei foi o marco para as discussões acerca das relações étnico raciais, “*vindo à tona*”, como disse anteriormente a entrevistada Uana, questões referentes ao racismo, preconceito e discriminação racial.

Diante do exposto, se faz necessária e relevante a formação de professores/as para uma educação antirracista, tanto nos cursos de formação inicial, responsabilidade das universidades, quanto na formação continuada, no contexto das secretarias municipais.

⁶⁹ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

6.2 As expressões de racismo, preconceito e a discriminação racial no CMEI e suas consequências

O número de pesquisas que abordam o racismo na Educação infantil é, ainda, relativamente pequeno, sobretudo no contexto da creche, como afirmam Oliveira (2004), Rosemberg (2012) e Santiago (2014, 2015), embora sejam muitas as manifestações de racismo nas instituições escolares em geral e, em particular, na Educação Infantil. Ao indagarmos aos colaboradores sobre sua posição no que se refere à reprodução do racismo na escola, obtivemos variadas respostas. Uma das professoras referiu-se a um menino negro da seguinte forma:

Olha, se reproduz se você não tiver atento aos acontecimentos, porque tem muitos casos que acontecem em sala de aula que as crianças, às vezes, o outro tem o cabelo assim 'grande' ou ele é pretinho, moreninho tem os cabelos... eles falam: 'ah, é cabelo de casa de cupim'. 'Ah, não quero sentar com esse aí, não que esse aí parece um doido'. Então é importante a gente trabalhar (Maya, 2022).⁷⁰

Segundo Cavalleiro (2014), em relação aos insultos racistas e xingamentos direcionados às crianças negras, no espaço educacional, “isto não seria problemático se não vigorasse, no país, uma hierarquia étnica. De todo modo, cabe considerar que esses comentários, feitos na presença das crianças, são interiorizados por elas [...]” (Cavalleiro, 2014, p. 44). É nesse momento que o professor não pode se silenciar; é nesse momento que a intervenção precisa acontecer no intuito de gerir os conflitos étnicos, inclusive “[...] a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica [...]” (Cavalleiro, 2014, p. 46).

A narrativa da professora demonstra incerteza em relação à forma de se referir à criança negra, recorrendo aos termos “*cabelo assim grande*”; “*pretinho*”; “*moreninho*”, reforçando assim o pressuposto do embranquecimento e a negação da identidade racial da criança, uma forma de fugir do enfrentamento do conflito por ela vivenciado.

Ademais, quando a professora Maya (2022)⁷¹ relata falas de crianças que

⁷⁰ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁷¹ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

dizem “Ah, não quero sentar com esse aí não, que esse aí parece um doido”, explicita o quanto os processos de hierarquização se impõem no espaço educacional e do quanto as crianças, especialmente as negras, vão se tornando indesejáveis e indignas de compartilharem relações de sociabilidade com as demais crianças, em especial com as brancas. Por isso, segundo Cavalleiro (2014, p. 98), “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira”. Essa não aceitação e participação começa a ser instituída na instituição.

É importante enfatizar, corroborando com Abramowicz e Oliveira (2012), que a organização do espaço, da rotina e do trabalho pedagógico possibilita a construção, reprodução, mas também a superação desses comportamentos.

Segundo Dias (2007), essas experiências, muitas vezes, estão relacionadas ao corpo, pois aprende-se desde cedo a ver o mundo em uma perspectiva branca. Um único modelo de infância é representado positivamente, o que torna o espaço hegemônico, exaltando a branquitude, tanto na sociedade quanto no ambiente educacional.

Essas crianças convivem, brincam e interagem entre si. Portanto, o preconceito revelado por elas é construído socialmente e alimentado cotidianamente, decorrente de algo mais amplo, o racismo, podendo ser anterior ao contato com pessoas negras, mas também posterior a ele.

Uma das colaboradoras enuncia que na Educação Infantil “*é muito mais difícil ver*” situações de racismo:

A gente percebe pouco na educação infantil, é muito mais difícil ver, mas com certeza existem e algumas manifestações que aparecem aqui por conta até de como cada criança é criada em casa (Betina, 2022).⁷²

Percebemos certa negação da existência do racismo, ou, quando se vê, a participante deixa claro que é “*por conta até de como cada criança é criada em casa*”.⁷³

No que se refere a essa tendência em negar a existência do racismo entre as crianças pequenas, Demarzo (2009) chama atenção para o seguinte fato:

⁷² Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁷³ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

Será que não existe a discriminação na escola? Por que algumas professoras não detectam situações discriminatórias e outras as identificam? Será o próprio entendimento do que é racismo? Será que professoras não veem ou não querem ver? Será que encaram essas situações como naturais da socialização da criança? Até que ponto é uma brincadeira ou uma inferiorização? (Demarzo, 2009, p. 96).

Pereira (2005, p. 122) afirma que “não há nada de inocente nas lógicas hegemônicas e eurocentradas que têm permeado as práticas educativas”. Essa tendência de mascarar o racismo pode impossibilitar as discussões sobre a temática, pois uma vez que não se enxerga os conflitos raciais, não há a possibilidade de discussão e, muito menos, de qualquer intervenção.

Percebemos, ainda, na enunciação da educadora acerca da criação dada pelos pais às crianças, que a mesma transfere a responsabilidade sobre a produção do racismo para as famílias. Considerar que somente a família é responsável pela disseminação do racismo significa entender que apenas na dimensão familiar esse problema deve ser resolvido. “Esta pode ser uma lógica perversa que desabilita a escola de responsabilidades” (Pereira, 2005, p. 132).

O fato da colaboradora Betina (2022)⁷⁴ afirmar que “[...] *algumas manifestações que aparecem aqui por conta até de como cada criança é criada em casa*”, demonstra também que ela possa já se encontrar adaptada a tal situação e se acomodou sem contribuir para uma possível mudança de visão das crianças.

Diante de uma situação dessa natureza, a instituição pode se isentar das responsabilidades que lhe cabem, ficando a família considerada culpada por espalhar o racismo, o preconceito, a discriminação. Percebemos a mesma opinião na fala de outra educadora:

Acho que até as próprias crianças elas mesmas... as que são negras, elas não gostam de dizer que são, se você perguntar, ela fala que é de outra cor, então acho que já vem da própria família, de casa. A gente tenta aqui falar da importância, todo mundo tem seu valor, todo mundo é igual independente da cor, mas a gente vê que a criança já traz isso da própria casa. Elas não gostam de boneca, por exemplo, boneca negra, o cabelo, não gosta do cabelo que fala que é enrolado, que é duro, nessas coisas que já traz de casa, né? Já traz de casa esse conceito (Bucala, 2022).⁷⁵

⁷⁴ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁷⁵ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

A esse respeito Cavalleiro (2014, p. 68) nos instiga a refletir: “É interessante notar que, para as professoras, o racismo é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família. Assim, não se reconhecem a si mesmas como parte do problema, mas, apenas, como parte da solução”.

Destacamos a enunciação de mais duas professoras em entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022:

Acho que assim, vem dos próprios pais, as crianças elas são muito de reproduzir o que vê. Então se elas chegam com essa mentalidade é porque elas veem em algum lugar, então elas chegam falando do cabelo do coleguinha, da cor do coleguinha (Bruna, 2022).

[...] principalmente no ambiente familiar (Lelê, 2022).

Dessa maneira, o racismo é considerado um problema exclusivamente externo à instituição. A família é a única a ser responsabilizada. Percebe-se, a partir das falas dessas professoras, que a instituição não se reconhece como um lugar de desconstrução de preconceitos, nem como um espaço que o reproduz e o atualiza, seja através das práticas pedagógicas, do currículo, do material didático, da literatura infantil, da distribuição desigual de afeto, do silenciamento e naturalização (Cavalleiro, 2014; Oliveira, 2004). Ademais, segundo Cavalleiro (2014, p. 66), “as professoras preferem atribuir a responsabilidade do problema à família da criança, como se fosse apenas um caso individual. Nega a existência de qualquer problema étnico na escola”.

Ainda na fala da professora Bruna (2022)⁷⁶, quando afirma que “as crianças, elas são muito de reproduzir o que vê”, podemos questionar: E os exemplos que as crianças vivenciam no espaço educativo? Não serão favoráveis para a desconstrução de possíveis preconceitos, discriminação e racismo? E se o professor for comprometido com uma educação antirracista? A criança não poderá se espelhar nele? São questões para serem refletidas no cotidiano educativo.

Em contradição com a fala da professora Betina, citada anteriormente, a professora Bintou (2022)⁷⁷ relata que o racismo se reproduz na sala de referência “muitas vezes, durante o ano inteiro, entre as próprias crianças, principalmente”. A

⁷⁶ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

⁷⁷ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

professora Flávia (2022)⁷⁸ coloca ainda que acontece “às vezes a comparação com a cor da pele, a comparação com o cabelo”. A professora Dandara (2022)⁷⁹ também destaca que “às vezes uma brincadeira, às vezes em um apelido de mal gosto, às vezes uma observação da cor da pele ou cabelo, em várias situações”.

As situações relatadas deixam transparecer que as crianças já identificam e fazem diferenciações raciais baseadas em preconceito, desde muito cedo, ou seja, o racismo se reproduz no ambiente educacional e o corpo negro, considerado objeto, feio, tem sido o *locus* para a sua reprodução posto que, como afirma Gomes (2017, p. 81), “[...] a branquitude extrapola o ideal moral e estético. Ela integra o campo da percepção social de negros e brancos”.

A professora Uana, quando arguida sobre como o racismo se reproduz no ambiente educacional e de que forma ocorre, responde:

Quando você, enquanto educador, reforça falas, atitudes, quando você não media, não intervém. Quando você vê um coleguinha chamar outro de feio ou comentar sobre o cabelo do outro (Uana, 2022).⁸⁰

A fala dessa professora explicita que quando o professor reforça o ideal do branqueamento em suas práticas, naturalizando atitudes racistas, quando se silencia diante de conflitos étnico-raciais ocorridos com as crianças, está contribuindo para a reprodução do racismo no ambiente educacional. Por isso, segundo Uana (2022)⁸¹, os professores precisam se dar conta de que também reproduzem o racismo quando “[...] reforça falas, atitudes, quando você não media, não intervém”.

Entendemos que as crianças compreendem o mundo em que vivem e desenvolvem conceitos em torno das relações étnico-raciais. Por isso, a Educação Infantil deve estar atenta para reprimir a discriminação, para identificar preconceitos e estereótipos aprendidos socialmente e para impedir que o racismo e que tais valores se reproduzam e violem os direitos das crianças.

A instituição de educação infantil tem o dever de contribuir na construção de uma sociedade mais justa, menos excludente, mais inclusiva. É papel do ambiente educacional propiciar uma formação que permita a criança olhar o outro sem

⁷⁸ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁷⁹ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁸⁰ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁸¹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

preconceitos, sem discriminações, que auxilie a criança a valorizar a beleza das diferenças, passando a respeitar o outro independente da sua cor e origem. No entanto, como afirmam Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 86), “o preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças”.

Em relação à existência do preconceito e da discriminação racial na instituição, a professora Betina relatou:

Confesso a você que é muito raro vir alguma coisa à tona assim, de forma explícita. Talvez aconteça de maneira mais sutil, implícita. Quando nós percebemos alguma coisa a gente sempre traz para discussão (Betina, 2022).⁸²

Percebe-se, através da fala da educadora, uma característica própria à ideologia racial brasileira de tornar banal o preconceito, a discriminação, o racismo, a partir da ideia de que “*é muito raro vir à tona assim, de forma explícita*”, de forma a naturalizá-los ou, como afirma Cavalleiro (2001, p. 152), “[...] interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais”. Nesta fala, a educadora “conduz à reflexão do esvaziamento que ainda opera nos espaços institucionais, reproduzindo os moldes da colonização” (Nogueira; Santana, 2023, p. 172). E de acordo com Gomes:

Ao negar que crianças pequenas discriminam racialmente umas às outras e não intervir pedagogicamente para a superação dessa situação, damos espaço para o racismo crescer e se tornar um constituinte das suas identidades. Quer sejam negras ou brancas – afetadas de forma específica pelo racismo – ele precisa ser indagado, problematizado e combatido (Gomes, 2019, p. 1027).

Ainda relata quando questionada se já presenciou alguma situação de preconceito, discriminação racial envolvendo as crianças:

[...] eu já vi uma crítica a um tipo de cabelo, né? Uma criança fazer alguma crítica a um cabelo por ser diferente, né? Um cabelo crespo, a maneira como penteava o cabelo, a mãe penteava o cabelo da menina. Então foi motivo de crítica por parte de um aluno, mas

⁸² Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

criança eu acho muito mais difícil ter essas manifestações, elas são muito iguais nesse quesito (Betina, 2022).⁸³

A pesquisa de Cavalleiro (1998, 2014) apresentou dados que indicavam e denunciavam preconceitos e racismos no cotidiano de crianças do pré-escolar, denúncias tão atuais que mostram que ainda há um longo caminho a percorrer.

Diante de depoimentos que refletem imagens estereotipadas, marcadas por preconceitos, as crianças são vistas, pelas suas professoras, como indivíduos distantes do preconceito étnico, pois, segundo elas, nas suas atitudes diárias não são percebidos indícios que denunciem a interiorização da discriminação [...] A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um esforço para a manutenção do preconceito (Cavalleiro, 2014, p. 51).

Essa pesquisa foi realizada em 1998 e, parece ser tão atual, quando nos deparamos com um relato como esse: *“mas criança, eu acho muito mais difícil ter essas manifestações, elas são muito iguais nesse quesito”* (Betina, 2022)⁸⁴. É perceptível que a professora Betina compreende o espaço da educação infantil como um espaço onde as questões étnico-raciais não estão presentes, sobretudo no tocante às expressões de preconceito e discriminação que se reproduzem entre as crianças e nas relações das crianças com os adultos, de forma que essa percepção, segundo Cavalleiro (2014), pode reforçar a manutenção do preconceito.

Questionamos a professora se a criança se sentiu desprezada, discriminada com relação às críticas a seu cabelo e obtivemos a seguinte resposta:

Não, não. Foi penteado do cabelo, acho que a mãe penteava de uma maneira, um penteado afro bem interessante, muito lindo por sinal e aí, outra criança fez algum tipo de crítica, de repente o professor traz essa discussão pra sala toda, então começa assim, um trabalho com toda a sala, mas criança eu percebo muito pouco, nesse primeiro momento da infância elas são todas iguais, né? Na maior parte das vezes são todas iguais (Betina, 2022).⁸⁵

Essa resposta nos leva a questionamentos: Será mesmo que a criança não se sentiu discriminada, insegura? Será que nesse momento da infância, as crianças

⁸³ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁸⁴ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁸⁵ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

são todas iguais, no sentido de não serem preconceituosas? A professora preconiza um discurso oficial de que não existe preconceito entre as crianças quando destaca: “[...] *nesse primeiro momento da infância elas são todas iguais, né?*” (Betina, 2022)⁸⁶, mas ao mesmo tempo dá exemplos de dificuldades de relacionamento entre crianças brancas e negras tendo como pano de fundo a diversidade racial.

A percepção de que as atitudes racistas de algumas crianças para com seus amigos negros não configuram uma atitude maldosa contribui para a manutenção das práticas racistas, legitimando atitudes preconceituosas e colabora para um racismo institucional no âmbito escolar (Feitosa, 2012, p. 91).

Além disso, o discurso sobre a *igualdade*, no contexto educacional, traduz-se, segundo Gomes (2006), na versão pedagógica do mito da democracia racial e, nesse sentido, os “agentes pedagógicos” acionam e fixam um modelo de sociedade a partir dos ideais da branquitude, “[...] mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia” (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 85).

A negação e o silenciamento proporcionam barreiras à construção identitária da criança negra, podendo levá-la a não se aceitar e a não se reconhecer enquanto sujeito e “se esse fato não for considerado, acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade” (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 85).

A professora Lelê, quando perguntada se considera que as crianças da educação infantil vivenciam ou experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço educacional, deu-nos a seguinte resposta: “*Sim, considero. Às vezes as próprias crianças não se aceitam como preta, né? E não tem muitos exemplos de pessoas pretas, né?*” (Lelê, 2022).⁸⁷

Cavalleiro (1998) identificou que a criança negra encontra dificuldade em se aceitar o seu pertencimento racial à medida que internaliza o ideal de branqueamento, que se expressa na fala da professora Lelê (2022)⁸⁸ quando afirma: “*Às vezes, quando você vai falar de beleza, eles não se acham bonitos [...]*”. Como

⁸⁶ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

⁸⁷ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

⁸⁸ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

achar-se bonito(a) uma vez que o ideal de beleza eurocêntrica estrutura o nosso imaginário? Como afirma Fanon (2008, p. 161), “no inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome”. Prossegue o autor:

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não-civilizado que tentava se defender. Quando a civilização européia entrou em contacto com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal (Fanon, 2008, p. 161).

Para Cavalleiro (1998, p. 25) “a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco”. O que acontece é que a criança negra passa a ter o desejo de se tornar branca, nega suas características físicas, quer alisar o cabelo, mudar sua imagem. Desde muito cedo, a criança ouve a cor preta associada a algo ruim, negativo, despertando assim um sentimento de inferioridade nela e em quem se assemelha a ela, causando na criança um sentimento de incapacidade, o que é reforçado pela invisibilidade da criança pelo professor na instituição de educação infantil quando não toma atitudes em relação às piadas e xingamentos com determinadas crianças negras.

Às vezes as falas da criança, tipo assim, não falar o nome da criança, falar: ‘fulana preta’, né? Eu acho que isso já é uma fala racista por não falar o nome da criança, falar a cor. Porque muitas vezes as crianças não falam ‘criança branca’, fala ‘aquela lá’ e não dá o nome e fala: ‘aquela lá preta, tia’. Aí já é uma forma de racismo (Lelê, 2022).⁸⁹

Ainda na fala da professora Lelê, percebemos que existem por parte das crianças brancas atitudes racistas e preconceituosas que ratificam assim, um dos motivos pelos quais as crianças negras querem branquear-se.

A professora Maya relatou um fato presenciado por ela:

⁸⁹ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

[...] um caso assim do colega não querer sentar com o outro porque o outro é pretinho, os cabelos 'são grandes', são 'bem arrumados', aí eles: ah, eu não quero fulano, não quero sentar com ele porque ele está feio, não quero sentar com ele porque ele é preto (Maya, 2022).⁹⁰

A professora traz nesse fato presenciado um indicativo de que as crianças na fase pré-escolar percebem as diferenças étnicas, apontando a existência do preconceito e da discriminação étnica entre as crianças, como já observado por Cavalleiro (2014) e Fazzi (2006). É importante destacar na fala da professora, ao se referir à criança como “*pretinho*”, “*cabelos grandes*”, “*bem arrumados*”, que o emprego do diminutivo evoca certa piedade e uma necessidade de adjetivar os cabelos, procurando, talvez, evidenciar sua aceitação às pessoas negras, ou até, tentando, como diz Cavalleiro (2014, p. 62), “*aliviá-la do peso da sua cor*”.

A professora Uana relata já ter presenciado uma cena de preconceito que marcou a vida dela a partir da prática de outra professora em relação a uma criança negra:

[...] Nesses meus 30 anos enquanto educadora, eu já vi vários e tive um momento muito triste e me marcou, porque momentos marcam positiva e negativamente. E eu tive um momento muito triste em que um educadora olhou para uma criança, era uma criança de 3 anos, eu estava com a criança no colo e ela começou a falar “olha a boca dessa menina!”, eu disse: o que é que tem a boca dela? Um bocão. Falei: um bocão lindo, é bocão de negro e ela, praticamente nem boca tinha. Então essas coisas marcaram, se me marca enquanto educadora imagine para a criança e para a família. E quanto as outras coisas? Quantas outras coisas o negro sofreu e ainda sofre pela cor, coisas assim absurdas e me chateia muito, porque às vezes na teoria a gente é uma coisa, na prática a gente é outra e a gente deveria seguir ao exemplo de Jesus, mas eu acho que a gente ainda está longe, mas vamos caminhando. Só sei que eu prometi a mim mesma que não vai passar um preconceito por mim sem ser discutido (Uana, 2022).⁹¹

Percebemos nesse exemplo que o preconceito está presente também na relação adulto/criança. A professora Uana presencia um fato permeado de elementos preconceituosos e discriminatórios por parte de uma educadora, que aconteceu no espaço em estudo, mas, que nesse caso, não foi silenciado porque houve intervenção. Por isso,

⁹⁰ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

⁹¹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

Também a ocorrência de tratamento irônico em relação às crianças negras representa um dado a ser considerado, pois todo comentário realizado no espaço escolar, principalmente diante de outras crianças, poderá ser por essas absorvido e entendido como um comportamento que pode ser reproduzido. Xingamentos, ofensas e ironias encobrem um preconceito latente (Cavalleiro, 2001, p. 146).

No relato da professora Bucala, quando questionada sobre sua opinião em como deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial na educação infantil, ouvimos a seguinte resposta:

Eu acho que tem que ser tratado da forma mais simples possível, porque a criança como ela é muito pequena, ela reproduz aquilo que ela vê. Então assim, precisa estar tratando todo mundo da mesma forma, mostrando que todo mundo é importante, que todos temos os mesmos direitos e sempre deixar claro pra criança que independente de cor, porque é o que mais se percebe assim nessa questão, é que quando a criança é bem mais escurinha, que tem o cabelo mais crespo, né? ‘Ah, o seu cabelo não é bonito igual o meu’, então a gente está sempre falando com elas, lembrando que todos somos iguais independente que a menina de cabelo enrolado, a menina é linda como a outra menina, né? Então eles têm esse negócio, é feio a pessoa com a pele mais escura é feia, a pessoa com cabelo mais crespo é feio, eles tem isso, a criança tem isso. A ideia de que o branco é mais bonito, que é bonito porque é branco, que a pessoa de cor mais escura não é bonita. Então a gente está sempre trabalhando isso com a criança porque a criança ela não é bem inocente, mas assim, ela reproduz aquilo que ela ouve, então se a gente tratar de uma forma mais simples possível e trabalhando o ano todo sobre isso, aí eu creio que com o tempo a gente vai conseguir algum avanço nessa área, porque ainda falta muita coisa (Bucala, 2022).⁹²

“Somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (Munanga, 2005, p.15). Partindo dessa compreensão e do relato de Bucala (2022)⁹³: “[...] porque é o que mais se percebe assim nessa questão é que quando a criança é bem mais escurinha, que tem o cabelo mais crespo, né? [...] Ah, o seu cabelo não é bonito igual o meu [...]”, percebemos que a instituição está carregada de elementos, materiais e discursos que reproduzem o modelo branco/eurocêntrico como padrão social e cultural. Mesmo de forma indireta ou até sem perceber, professores e crianças utilizam expressões que acabam induzindo ao

⁹² Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

⁹³ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

racismo e discriminação racial.

São muitas as situações e, através das entrevistas, percebemos que acontecem cotidianamente e nem todos os participantes percebem, enxergam ou não consideram conflitos étnicos que precisam ser resolvidos. Mais um exemplo se segue, sob a percepção da professora Bintou que respondeu que considera que as crianças vivenciam de forma “*bem discreta*” situações que envolvem o preconceito e a discriminação racial.

Na minha sala não, mas na creche sim, de criança que está sofrendo preconceito por conta do cabelo, que percebo claramente que é escanteada porque o cabelo é... que colocou um aplique aí ficou... até chamam de negra e tal. E a outra situação oposta é que a outra criança que é até minha aluna, é loira de cabelo liso aí todo o instante chama de linda, querem pegar no cabelo. Então é uma situação bem complicada.

A outra é discriminada, de outra turma. Isso acontece mais no recreio porque na hora do recreio há sempre comparação. É tanto que a mãe da menina negra veio até aqui reclamar porque ela chega a falar, porque as meninas chamam ela de cabelo ruim, ‘como é que você vai lavar esse cabelo depois que você tirar, vai feder’. Então é uma situação [...] (Bintou, 2022).⁹⁴

A enunciação da professora Bintou nos leva a questionar. Será mesmo que cenas como essas podem ser consideradas discretas? Na fala da professora, percebemos que quando se remete ao motivo pelo qual a criança se sente escanteada, parece ter receio de falar que o cabelo é crespo, não chega a completar sua fala, deixando subentendido. Também destaca que “*até chamam de negra e tal*”, como se a palavra negra fosse um xingamento. Quando se remete à outra criança: “*é loira de cabelo liso*”, a professora consegue enfatizar o tipo de cabelo sem nenhum receio. Nesse momento, a diferença, a hierarquia foi verbalizada. Enquanto o cabelo “liso” foi expresso explicitamente, o cabelo “crespo” nem foi verbalizado pela professora. Essa tensão é provocada pela manutenção de um padrão de beleza que não representa a realidade da maioria das pessoas, um padrão estético eurocêntrico branco numa perspectiva de homogeneização e universalidade que se retroalimentam como naturais (Santos, 2019). Por isso,

O racismo não só transforma a branquitude como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado.

⁹⁴ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

A branquitude extrapola o ideal moral e estético. Ela integra o campo da percepção social de negros e brancos. [...] Ela se refere às históricas relações coloniais e de poder nas quais o branco se define a si mesmo e ao outro (Gomes, 2017, p. 81).

Não podemos “fechar os olhos” para essa realidade. Percebe-se, explicitamente, evidências de manifestação do racismo no cotidiano dessa instituição, às vezes de forma sutil, camuflada, outras vezes de forma aberta, escancarada.

A partir do exemplo citado pela professora Bintou, perguntamos se houve intervenção e a professora relatou:

[...] a direção já, a vice-diretora chamou, não chamou as mães das crianças que estavam discriminando, mas chamou as crianças e falaram que é preconceito, que isso é crime, conversou, só que não surte muito efeito porque é só uma conversa, né? Tem que ter assim, um trabalho direcionado (Bintou, 2022).⁹⁵

A própria professora chega à conclusão de que apenas uma conversa com as crianças não surte efeito diante de atitudes e concepções já enraizadas e enfatiza que tem que ter “*um trabalho direcionado*”. Concordamos com a professora no sentido de que a instituição precisa direcionar o trabalho no intuito de repensar as práticas pedagógicas da educação infantil diante das problematizações apresentadas.

Diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e novas práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social (Gomes, 2007, p. 109).

No mesmo sentido, segundo Gomes,

Não cabe à Educação Infantil e aos seus currículos negarem a existência do racismo. Antes, sendo essa etapa da Educação Básica um dos primeiros espaços educativos pelos quais transita um número significativo de crianças, ela deverá ser aquela na qual as práticas de solidariedade, reconhecimento, justiça, direito e emancipação se façam presentes de forma pedagógica e política nos

⁹⁵ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

processos cotidianos, nas relações entre os sujeitos, nas escolhas didáticas, no cuidado com o corpo dos bebês e das crianças pequenas, negras e brancas, no trato com a família, na formação inicial, na formação em serviço e na política educacional e curricular (Gomes, 2019, p. 1040).

A professora Bintou ainda relatou como deveria ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial na educação infantil:

[...] precisava ser trabalhada a partir do primeiro dia de aula, o ano inteiro, nem só com a criança, mas com a família, porque a gente percebe que o preconceito nasce dentro da família também. Talvez são os piores, os que se acham menosprezados e aí querem a todo o custo ser igual ao cabelo do branco e que nem todo branco tem o cabelo liso também, mas mudam. E aí a gente deveria sim, aí seria um plano de intervenção, a partir do primeiro dia de aula já no projeto político pedagógico inserido para que se possa realmente ter um trabalho desenvolvido e colher os frutos, porque assim pincelado não surte efeito (Bintou, 2022).⁹⁶

Comungamos com a sua opinião no que diz respeito ao trabalho acontecer de forma perene, durante todo o ano letivo, não apenas em uma data específica, pois, o combate ao racismo não pode ser um movimento com ações isoladas de educadores. É preciso ultrapassar os limites de ações pontuais de combate ao racismo, para um trabalho que envolva todo o coletivo da instituição continuamente.

Mais um exemplo se segue, sob o olhar da professora Dandara:

[...] eu percebi que as crianças elas já carregam esse... tipo assim, a gente perguntou: qual a cor da sua mãe? 'É negra'. A cor do seu pai? 'É negro'. E você? 'Eu sou branco'. Então ela não quis falar que era negra. E aí do lado dela o coleguinha falou assim: você também é, você é negro, olha para sua pele. Aí ela falou assim: não, eu sou branca. Ela não se aceita. Então assim, eu percebi que o próprio ambiente delas talvez faça com que elas se sintam dessa forma. [...] E também teve uma situação aqui de não querer pegar na mão da criança por ela ser negra, o colega não quis, ele era branco aí eu: vamos todo mundo pegar na mão. Aí ela falou assim: eu não vou pegar, tia. Aí eu falei: por que você não vai pegar? Aí ela não quis falar, não se sentiu segura em falar porque talvez achava que eu fosse reclamar e tal. Aí eu falei: vamos pegar todo mundo. Aí ela olhou assim, aí pegou bem de leve e tal. Aí depois que a gente entrou na discussão, mas eu percebi que ela não queria pegar por conta da cor, porque ela era branca. Discriminando a cor do colega (Dandara, 2022).⁹⁷

⁹⁶ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

⁹⁷ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

A diversidade étnico-racial e cultural brasileira era e ainda é negada nas instituições educacionais. Percebemos na fala da professora Dandara a tentativa de culpabilizar a família, quando relata “[...] *percebi que as crianças já carregam esse... [...] eu percebi que o próprio ambiente delas, talvez façam com que elas se sintam dessa forma*” (Dandara, 2022)⁹⁸. As escolas, os professores, precisam tomar para si a responsabilidade, o desejo de contribuir para uma mudança de realidade, para uma transformação, uma vez que uma criança para se aceitar como ela é, precisa de um referencial. E o professor pode e deve ser essa referência que ajudará na desconstrução de estigmas históricos e socialmente construídos, na reelaboração de uma identidade negra positiva, bem como de se assumir um compromisso de atuação política engajada para a transformação de atitudes racistas.

A partir dessa fala, perguntamos se houve intervenção no momento em que presenciou a cena em que a criança branca não aceitou pegar na mão da criança negra. A professora enuncia:

Tentei, a gente conversou de novo, porque assim, eu acho que o nosso erro é trabalhar somente em novembro, porque assim, a gente aproveita uma situação ou outra, mas a gente deveria começar isso no início do ano. No início do ano trabalhar com eles para já começarem... quando eles chegarem nessa época ninguém mais, né? É o nosso maior erro é esse, eu reconheço (Dandara, 2022).⁹⁹

A professora afirma que “*aproveita uma situação ou outra*” para tratar da temática, ou seja, a temática só é levada em consideração em novembro, quando se comemora a consciência negra, embora reconheça que é um erro, assumindo que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais deveria fazer parte do dia-a-dia da escola, não se resumindo a atividades fragmentadas. Essa é uma conscientização que precisa ser coletiva, posto que todos os integrantes da instituição de educação infantil precisam perceber e reconhecer o racismo e, conseqüentemente, a reprodução de processos discriminatórios presentes.

Assim como a professora Dandara, a professora Bruna justifica o preconceito e a discriminação, esboçados pelas crianças, como tendo origem no contexto familiar.

⁹⁸ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

⁹⁹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

[...] a gente abordou sobre o tema, aí a gente falou: quem aqui você acha que é preta? Aí falou: fulana, fulana, fulana. E quem não é? Fulana, fulana. Agora olha pra você, você é considerado preto, negro? E lá na casa de vocês tem alguém? Aí teve uma criança que falou: meu pai é, minha mãe é. E você? 'Não, eu não sou não'. Aí um coleguinha do lado: 'olha aí, olha pra você, você é'. Ele: 'não, eu não sou não'. Então assim, a mãe, os pais, eles não passam a autoconfiança para a criança pra ela se assumir como uma pessoa negra e tipo assim, elas terem orgulho daquilo (Bruna, 2022).¹⁰⁰

Observamos mais uma vez a tentativa de culpabilização das famílias, quando a professora destaca que “os pais não passam a autoconfiança para a criança”, ou seja, a criança nega seu pertencimento étnico-racial em decorrência de conflitos que surgem no contexto familiar. Compreendemos a importância de uma parceria entre família e escola no intuito de juntas, desconstruírem estigmas, preconceitos, frutos de uma sociedade estruturada pelo racismo, como diz Almeida (2019). Contudo, mais importante que focar nos culpados, é focar no problema e buscar meios para resolvê-lo, o que significa construir uma sociedade mais justa e equânime do ponto de vista étnico-racial.

Destacamos a seguir a enunciação da professora Uana, quando questionada se tem presenciado situações de baixa estima por parte das crianças, especialmente das crianças negras:

Eu trabalho com duas turmas, em uma turma aqui sim, percebi, e isso foi o motivo da gente, se está errado ou não, foi o motivo da gente colocar em destaque essas crianças. Em destaque em apresentações valorizando todas, mas destacando. Em destaque nas histórias como a gente usou 'A menina bonita laço de fita', 'O cabelo de Lelé' e para que a pessoa também seja vista, se ame, seja valorizada sem correr o risco também de estar cometendo preconceito com outros. Mas a exemplo disso, agora nós colocamos uma aluna para uma apresentação belíssima no natal e tinha um palco, eu não tinha ensaiado ela no palco, o palco estava lá daquele dia. Ela subiu no palco e eu queria que ela descesse do palco porque fiquei com medo dela cair e ela sinalizava para mim com a cabecinha de que ela não queria descer, ela queria ser estrela e ali ela brilhou, e 'ali não teve cor'. Apenas uma criança que está em desenvolvimento com todo o potencial, assim como qualquer outra (Uana, 2022).¹⁰¹

Observamos a partir da fala da professora, que aponta uma prática

¹⁰⁰ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹⁰¹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

pedagógica que vai contra o preconceito e rompe com a postura racista encontrada em outros momentos mencionados por outros entrevistados. Identificamos, na atitude da professora, quando percebeu situações de baixa estima em sua turma, a interferência através de uma prática educativa comprometida com o que determina a Lei nº 10.639/2003. Colocou em destaque não só a cor da pele, mas o cabelo crespo, representando uma personagem negra de história africana, mostrando a beleza das diferenças. São práticas como essas que compreendem a criança negra como um ser social e histórico. É preciso que os professores construam metodologias, interfiram na proposta curricular, influenciem na construção dos projetos pedagógicos de suas instituições na tentativa de banir qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo.

Ainda no que tange a questão da baixa estima por parte das crianças negras, a professora Lelê afirmou:

Sim, bastante. Às vezes as crianças negras se mostram mais tímidas nos momentos de apresentação, nas rodinhas de conversa para se expressar, às vezes quando você vai falar de beleza eles não se acham bonitos dessa forma (Lelê, 2022).¹⁰²

A professora demonstra perceber esse tipo de situação, em muitos momentos, embora não demonstrou nenhuma atitude em contribuir para mudar esse cenário. Vai exemplificando as cenas de timidez vivenciadas pelas crianças negras, os preconceitos naturalizados, deixando nitidamente a percepção de que as crianças, desde cedo, percebem os elementos que envolvem a corporeidade, quando destaca: “[...] quando você vai falar de beleza eles não se acham bonitos [...]”¹⁰³. A professora percebe que as crianças reforçam, de modo próprio, muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam.

Diante de um contexto como esse, é emergente a construção de práticas pedagógicas com o desafio de incentivar um espaço favorável à problematização e combate a qualquer forma de discriminação e preconceito em prol a uma educação antirracista.

No olhar das colaboradoras, em geral, as tensões que aparecem na creche, com ênfase na questão étnico-racial, mais especificamente nos problemas

¹⁰² Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹⁰³ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

envolvendo a cor da pele e a textura dos cabelos, situam o contexto familiar como o desencadeador da prática do preconceito racial. A ênfase se dá na culpabilização das famílias em detrimento de uma visão e abordagem mais ampla que dê mais visibilidade aos conflitos étnicos, ao racismo, ao preconceito e discriminação dentro do ambiente de educação infantil.

6.3 A importância de uma educação e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil na perspectiva das professoras e gestoras

As pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil ainda são muito recentes, como já afirmado e, nesse sentido, conforme Rosemberg (2012), apenas recentemente tem havido um número crescente dessas pesquisas, porém, segundo a autora, com um número ainda reduzido “[...] de pesquisadores (as) negros (as) e brancos(as) a se envolver com o tema da Educação Infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo” (Rosemberg, 2012, p. 18).

Entendemos que a Educação Infantil é um espaço favorável a uma educação antirracista, uma vez que as crianças estão em processo inicial de formação, expostas às mais diversas influências. É emergente o desafio de promover práticas pedagógicas e educativas voltadas ao combate de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação no espaço escolar, de forma a restabelecer “a justiça cognitiva e curricular” (Araújo; Gomes, 2023, p. 41), a todas as crianças, em especial àquelas que experimentam os efeitos cotidianos do racismo, como as crianças negras, indígenas, quilombolas, ciganas e outras.

As pesquisas de Oliveira (2004), Teles, (2010), Costa (2013) demonstraram que as ações educativas para a diversidade étnico-racial ainda não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Pelo contrário, atitudes racistas dos adultos continuam presentes em práticas cotidianas que reforçam estereótipos, inculcando preconceitos, atitudes, valores ou comportamentos discriminatórios.

Nas enunciações das colaboradoras da pesquisa, no que se refere a uma educação antirracista, observamos que todas consideram-na importante.

A gente acaba vendo de forma explícita ou velada muitas vezes assim, atitudes racistas da parte de pessoas, de alunos, de

funcionários e eu acho que é muito importante saber lidar com isso e ter um amparo legal também (Betina, 2022).¹⁰⁴

Observa-se a partir da fala da professora Betina (2022)¹⁰⁵ que “*é importante saber lidar com isso*”, pois atitudes racistas são vistas no cenário da educação infantil por parte de crianças, funcionários, enfim, de diferentes sujeitos que compõem a escola. Essas práticas racistas na Educação Infantil têm relação direta com a forma pela qual o racismo opera também fora do ambiente educacional. Atitudes racistas dos adultos continuam presentes em práticas cotidianas que reforçam estereótipos, suscitando preconceitos, atitudes, valores ou comportamentos discriminatórios.

Para Rocha (2008), as práticas antirracistas são capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva, mesmo dentro de uma cultura de branqueamento.

“*Acho sim, precisa legalizar só que não é conhecido pra gente, a gente só trabalha com o tema no dia da consciência negra*” (Bintou, 2022)¹⁰⁶. A fala de Bintou explicita uma triste realidade, ao afirmar que só trabalha com temáticas que envolvem as relações étnico-raciais no dia da Consciência negra. As temáticas do campo das relações étnico-raciais precisam se fazer presentes no currículo e nas práticas pedagógicas das instituições de ensino no decorrer de todo o ano letivo e devem ser tratadas com prioridade. Neste sentido, Santomé (2009, p. 172) afirma que [...] não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas, é necessário trabalhar as culturas minorizadas em todos os dias do ano letivo. Da mesma forma, segundo Gomes (2010, p. 86), um dos equívocos a serem superados pelas instituições educacionais é “[...] tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras”.

Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser

¹⁰⁴ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹⁰⁵ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹⁰⁶ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

resultados da implementação da lei e das diretrizes. Para isso, teremos de mexer na tão falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda (Gomes, 2010, p. 86-87).

É nesse quadro que pesquisas como as de Cavalleiro (1998, 2001, 2005), Souza (2002), Abramowicz e Oliveira (2012), denunciam parte das tristes situações que as crianças da Educação Infantil vivenciam ainda nos dias de hoje, mostrando que as percepções de infância, de crianças que a legislação sugere, não atingem o dia-a-dia das instituições de Educação Infantil.

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei nº 10.639/2003 que ainda não se cumprem de maneira efetiva no CMEI em estudo e isso se confirma quando a professora diz trabalhar com a temática apenas no dia da consciência negra.

Eu acredito que essa educação antirracista venha contribuir com a autoestima dos alunos, dos alunos negros, a representatividade desses alunos no espaço escolar, eles se sentirem parte do ambiente escolar e da sociedade para quebrar o preconceito que ainda existe com a pessoa negra (Flávia, 2022).¹⁰⁷

A professora Flávia tem razão quando afirma a importância de uma educação antirracista no intuito de contribuir para a representatividade das crianças no espaço escolar, pois em uma sociedade marcada por desigualdades raciais, a representatividade negra ainda se mostra incipiente. A figura do negro pouco é representada em atividades consideradas de prestígio social, além de estarem subrepresentadas em diversos espaços como revistas, livros, novelas, entre outros. Flávia (2022)¹⁰⁸ ainda tem razão quando diz [...] “*contribuir com a autoestima dos alunos*”, pois a criança se vendo representada, se autovaloriza. Essas representações, por vezes insuficientes e muitas vezes negativas, acabam fortalecendo estereótipos com relação ao negro. E o espaço educativo precisa ser um lugar onde as crianças “[...] *se sintam parte do ambiente escolar e da sociedade*

¹⁰⁷ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹⁰⁸ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

para quebrar o preconceito que ainda existe com a pessoa negra”¹⁰⁹. Ademais,

Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002, p. 39).

A fala da coordenadora pedagógica enuncia como o racismo ainda permanece nos dias de hoje:

É importante porque infelizmente o racismo ainda predomina até hoje, não deveria, mas ainda existe. E eu acho que é ideal trabalhar esse tema, esse assunto nas escolas pra estar ensinando as nossas crianças, instruindo desde pequenas a importância de respeitar qualquer pessoa seja ela qual for a cor, a religião ou o sexo, qualquer coisa, né? A gente precisa ensinar as crianças, elas precisam disso. (Bucala, 2022).¹¹⁰

É necessário educar para as relações étnico-raciais, processo que envolve professores, crianças, desde a mais tenra idade, familiares e sociedade de maneira geral.

A partir da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer 03/2004 e, posteriormente, a Resolução nº 1/2004, que instituiu as DCNERER, o que enfatizou a obrigatoriedade da inclusão das discussões étnico-raciais nos currículos da Educação básica. Não se pode negar que a lei foi um marco para que essas discussões florescessem, embora o cumprimento da mesma precise ser assegurado para que essas discussões sejam pedagogicamente abordadas no dia-a-dia pelas instituições educacionais. Com esta lei, o currículo, ao menos em tese, incorporou a diversidade étnica e cultural, podendo ser assumido como mecanismo para promover o respeito à cultura negra, desde a educação infantil. Assim, entendemos que a discussão acerca das relações étnico-raciais no currículo escolar precisa começar exatamente por esse campo formativo.

As questões étnico-raciais precisam fazer parte do conhecimento dos educadores, que de alguma forma precisam ser tocados, *cativados*, precisam

¹⁰⁹ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹¹⁰ Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

enxergar e se sentirem afetados pelas relações étnico-raciais que permeiam o ambiente educacional.

Observamos em todas as falas dos colaboradores, que de forma unânime, consideram importante que a temática da diversidade étnico-racial se faça presente no currículo, embora também compreendemos que ainda faltam os conhecimentos sobre as questões que cercam as relações étnico-raciais.

Sim, sempre que nós temos oportunidade, quando há ênfase por conta de alguma data ou não, ou quando surgem alguns eventos necessários que trazem esse tema, discussão para sala de aula a gente aborda [...] (Betina, 2022).¹¹¹

A professora Betina (2022), em sua fala assume que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais é necessário, porém deixa transparecer uma visão de que se resume em atividades fragmentadas em datas comemorativas: [...] “quando há ênfase por conta de alguma data [...]”. Afirma que as discussões acontecem “[...] quando surgem alguns eventos necessários que trazem o tema [...]”.¹¹²

A fala da professora nos permite enfatizar e defender que o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais seja contínuo e, nesse sentido, o educador e as instituições escolares não deve reduzi-lo a uma data específica, mesmo entendendo que o 20 de novembro é uma data importante, posto que é o dia da Consciência Negra. Como afirma Gomes (2010, p. 70), “[...] em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil”, é preciso reconhecer e construir uma “Pedagogia da Diversidade” (Gomes, 2017), em que a dimensão étnico-racial, dentre outras, seja o centro do processo pedagógico.

Perguntamos aos colaboradores desta pesquisa se consideravam importante trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil, e obtivemos as seguintes respostas:

Porque evitaria muitos transtornos até pra vida adulta, eu acho que quando a gente começa deles pequenininhos fica mais fácil quando adulto (Bruna, 2022).¹¹³

¹¹¹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹¹² Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹¹³ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

Sim, principalmente porque as crianças pequenas elas precisam do outro, precisa do exemplo e dessa representatividade, então quando você traz isso pra sala de aula, traz como exemplo, valoriza, você vai trabalhar também com a autoestima dessa criança (Flávia, 2022).¹¹⁴

Porque vai ser uma forma das crianças respeitarem um ao outro e conviver melhor (Lelê, 2022).¹¹⁵

Com certeza, eu acho que em todos os currículos, acho que tem que completar o planejamento com essa matéria, é muito importante (Maya, 2022).¹¹⁶

Observamos que as professoras compreendem a importância e a necessidade de se trabalhar, no currículo, as relações étnico-raciais na Educação Infantil, mas também identificamos que, do ponto de vista prático, nessa instituição, a temática em destaque é trabalhada de forma pontual, não fazendo parte do currículo real¹¹⁷ desenvolvido dentro da instituição.

As relações étnico-raciais e a diversidade étnico-cultural dão fundamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando afirmam “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação” (Brasil, 2009, p. 21), também ressaltado pela professora Flávia (2022)¹¹⁸, quando afirma “[...] principalmente porque as crianças pequenas precisam do outro, precisa do exemplo e dessa representatividade [...]”. A enunciação de Flávia está em concordância com o que diz o RCNEI:

Para que seja incorporada pelas crianças, a aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimento, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo

¹¹⁴ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹¹⁵ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹¹⁶ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹¹⁷ Currículo real ou currículo em ação - currículo da prática. De acordo com a discussão feita por Santos (2010, p. 90): “[...] ao colocarmos o foco de atenção nos saberes escolares e saberes docentes que estão efetivamente circulando no interior das escolas, torna-se fundamental não perdemos de vista a complexidade das relações de poder aí envolvidas, num jogo de forças que envolve diferentes instâncias e atores sociais, desde o poder estatal central ao complexo de relações no interior de cada escola e de cada sala de aula, passando, ainda pelas instâncias do sistema educacional local/municipal, por órgãos e instituições encarregados da formação docente, pelos movimentos sociais, mercado editorial, etc. Tudo isso complexifica a tentativa de compreender como um determinado conteúdo prescrito pelos currículos oficiais é efetivado se o é no currículo em ação ou currículo real [...]”.

¹¹⁸ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas [...]. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema da conversa ou de trabalho (Brasil, 1998, p. 41).

As crianças precisam se reconhecer entre seus pares, no material didático, nas práticas educativas, na literatura infantil, nos jogos e nas brincadeiras, de forma que sua autoimagem se constitua de forma positiva. Trata-se, como afirma Gomes (2019, p. 1037), de produzir justiça curricular e justiça cognitiva e, nesse sentido, “as educadoras e os educadores infantis podem e devem fazer da diversidade e da questão racial um trunfo e não um problema”. Ademais,

A justiça curricular faz-se pela busca e pela prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; desse modo, podemos discutir que falta às instituições educativas e escolares não somente fazer a justiça curricular, na prática. Falta-nos compreender e praticar a justiça cognitiva. Essa poderá ser a inflexão crucial e necessária à teoria educacional e ao campo do currículo; e deverá se fazer presente na postura e na prática das pesquisadoras, das educadoras, das professoras, das gestoras e de todos os profissionais envolvidos na educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, em particular (Gomes, 2019, p. 1037).

A representatividade negra precisa ser evidenciada, com o mesmo valor que a branca. Conflitos étnico-raciais jamais podem ser encarados com “naturalidade”, ou considerados pelos professores como inofensivos ou “coisas de crianças”. A diversidade étnico-racial deve ser trabalhada também, como diz Bruna (2022)¹¹⁹: “[...] pois, evitaria muitos transtornos até pra vida adulta [...]”. É imprescindível que as escolas públicas, desde a educação infantil, constituam-se em espaços para a valorização da diversidade étnica e cultural.

A professora Maya (2022)¹²⁰ afirma que é preciso “[...] completar o planejamento com essa matéria [...]”. Se “completar o planejamento”, como afirma a professora, implica em reconhecer certa ausência, incompletude curricular acerca da temática étnico-racial, esse completar pode significar, somente, a adição de novas temáticas, sem, contudo, reconhecer a sua centralidade. Nesse sentido, não se trata de completar um planejamento, mas de reconhecer, segundo Gomes (2019, p. 1039), que “um currículo pautado na justiça curricular e cognitiva mostrar-se-á

¹¹⁹ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹²⁰ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

sempre atento aos sujeitos e às suas práticas e a luta contra as desigualdades, discriminações, violências e injustiças”, de forma que “[...] a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ele mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda” (Gomes, 2010, p. 87).

6.4 A presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelos educadores do CMEI

Compreendemos que o currículo pode ser um dispositivo favorável à reprodução das desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que possibilita desconstruir estereótipos a partir do desenvolvimento de práticas que promovem a igualdade racial. Práticas essas que, por meio da organização dos tempos, espaços e materiais (didáticos e paradidáticos) na educação infantil, podem favorecer a reflexão sobre a importância de construir uma pedagogia da infância que reconheça e valorize as diferenças das crianças.

As DCNEI enfatizam a importância de considerar as singularidades das crianças, acreditando na construção das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, que devem oferecer condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que garantam: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

Perguntamos às professoras se a instituição disponibiliza materiais didáticos ou paradidáticos para o trabalho com a cultura afro-brasileira e Africana com as crianças da educação infantil. Destacamos algumas falas, como as da professora Leila: “*Sim, de forma resumida e como eu te falei geralmente no mês mesmo da consciência negra que é o errado, que isso aí já tinha que entrar no projetinho desde o início do ano*” (Leila, 2022).¹²¹

A fala da professora apresenta a realidade de uma instituição que trabalha com a temática das relações étnico-raciais apenas no mês em que se comemora a

¹²¹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

consciência negra e, como diz a professora, “*de forma resumida*”. A mesma compreende que seria necessário um trabalho durante todo o ano letivo, contudo implicitamente deixa transparecer que não depende dela, mas da instituição. No mesmo sentido, a professora Flávia (2022)¹²² ratifica a informação da professora Dandara, quando afirma que os materiais são disponibilizados “[...] *Como projeto de consciência negra, onde é mais falado, onde é trazido essas culturas africanas, as comidas, as histórias, mais nesse período*”¹²³. Percebemos diante das falas, que são atividades pontuais, ou seja, a diversidade se limita em um dia ou uma semana, sendo que nos demais momentos a realidade multicultural é silenciada. Os materiais são escolhidos para contemplar àquela temática, de forma pontual e esporádica, como afirma, também, a professora Bruna (2022)¹²⁴: “*Sim, sempre que a gente precisa, que a gente pesquisa e pede, a escola disponibiliza*”. A professora Bintou foi mais contundente, ao afirmar:

Não, de maneira alguma, só na semana da consciência negra que, de maneira errada, a gente trabalha valorizando a cultura negra, fotos da internet tal e tal, mas uma breve exposição, mas é muito pincelado, muito superficial (Bintou, 2022).¹²⁵

A professora Bintou explicita que o trabalho com as histórias e culturas afro-brasileiras é “*pincelado*”, “*superficial*” e que, para isso, recorrem a fotos retiradas da internet, materiais que parecem ser suficientes para a abordagem da temática. Entendemos que a instituição banaliza e/ou minimiza a importância da temática das relações étnico-raciais, de uma seleção crítica dos materiais didáticos e paradidáticos necessários para a realização de práticas verdadeiramente antirracistas.

Santomé (2009) chama-nos a atenção para enganos pedagógicos que geram uma falsa impressão de práticas libertadoras. O autor afirma que essas práticas se apresentam de forma “desconectada” e que se limitam aos “dias” dedicados ao índio e ao negro, de forma que não asseguram nem constroem uma proposta multicultural crítica e emancipatória. A professora Uana nos deu o seguinte relato:

¹²² Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹²³ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹²⁴ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹²⁵ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

Pode disponibilizar mais. Aqui nós fazemos bastante pesquisa no dia de AC, a gente discute, usa muito da nossa criatividade também, mas trabalhamos bastante com história, com esse mundo mais lúdico que é uma forma, vamos dizer assim, interessante de chegar até a criança. Então assim a gente busca, mas a gente pode ter muito mais (Uana, 2022).¹²⁶

Na enunciação da professora Uana, notamos uma sensibilidade, bem como uma preocupação maior em buscar uma forma de chegar até a criança: “pesquisa”; “criatividade”; “história”; “lúdico”. São mecanismos que podem colaborar para viabilizar a construção de uma identidade positiva das crianças. Ainda assim, a professora reconhece que a instituição precisa disponibilizar muito mais materiais. O ato de buscar novas estratégias para a realização de suas práticas pressupõe a resistência da professora em não se silenciar diante dos poucos materiais disponíveis na instituição. Esta segue em busca de outros meios de aprendizagem e possibilita às crianças de diferentes realidades enxergar positivamente novos modelos de existência.

A professora Dandara, no momento em que questionamos se tinha conhecimento de literatura infantil que trata das questões étnico-raciais e se costuma utilizar, afirmou:

A gente trabalha assim, as histórias, agora eu não estou me recordando dos nomes, mas a gente pegou vários escritores, alguns que já trabalham diretamente com essa questão da literatura e a gente trabalhou. Mas no momento não lembro (Dandara, 2022).¹²⁷

Esse depoimento nos levou à reflexão que se a professora que fez o trabalho com a literatura não se lembra de nenhum título ou autor em tão pouco tempo, já que trabalham em novembro sobre a temática e a entrevista aconteceu em dezembro, não foi marcante para a mesma. E, se não marcou a professora, será que foi uma prática marcante e significativa para a criança? Que possibilitou a construção de uma identidade positiva? Ou simplesmente não passou de uma leitura, sem intervenção? Para Rocha (2008), as práticas antirracistas são capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva, mesmo dentro de uma cultura de branqueamento.

¹²⁶ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹²⁷ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

Olha, a gente trabalha “O cabelo de lelê”, “A menina bonita do cabelo de fita” também a gente tem o livro que a gente reproduziu. “O cabelo de lelê” a gente reproduziu também os painéis e reproduziu também as atividades para trabalhar com eles, eles ouviam o vídeo e depois a gente foi trabalhar com eles sobre a reprodução de tudo, sobre a diferença do cabelo de lelê para o cabelo de todos nós e eles gostaram. Tivemos assim um bom retorno, um bom fruto (Maya, 2022).¹²⁸

Em sua fala, a professora Maya cita alguns livros da literatura infantil que abordam as questões raciais. Os livros citados estão presentes em diversas pesquisas como a de Dias (1997) e Oliveira F. (2010), que mesmo não sendo pesquisas tão recentes, demonstram que essa literatura pode ser vista como um importante material.

Para Nogueira e Santana (2023, p. 176): o que se espera com a utilização dessa literatura em suas práticas é que “[...] colaborem para o conhecimento de novas culturas e que as vozes das crianças negras sejam ouvidas, compreendendo que muitas vezes permanecem ocultas”.

Betina (2022)¹²⁹ também destacou que: *“Nós já tivemos mais material e mais exploração”, [...] “mas existem livros paradidáticos no caso, de literatura aqui, nós temos um acervo bem interessante, tínhamos mais material, hoje menos”*. Contudo, não ficou explícito em sua fala se esse acervo “interessante” contemplava livros sobre as relações étnico-raciais, os valores civilizatórios africano brasileiro, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, se reafirmam e valorizam as identidades das crianças negras, dentre outros aspectos. Ademais, cabe destacar que a referida diretora faz menção, apenas, aos materiais didáticos e paradidáticos, à literatura infantil.

Reconhecemos a importância e a influência da literatura infantil na formação dos mundos das crianças, de seus valores e suas identidades. Contudo, a literatura infantil não é o único material transformador. Há uma diversidade de materiais que podem ser utilizados, como jogos e brincadeiras que fazem referência às culturas afro-brasileiras (Maranhão, 2009; Maranhão; Gonçalves Júnior, 2012), a utilização de bonecas que remetam aos diferentes pertencimentos étnico-raciais das crianças, dentre outros e que, portanto, ajudam a produzir infâncias para a diversidade, o que requer construir práticas pedagógicas que articulem, como propõem Alves e Lima

¹²⁸ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹²⁹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

(2022), educação, identidade e cultura. Por isso,

Considerando que as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras, preocupa-nos as crianças que têm suas infâncias negadas nos espaços educativos formais (creches e pré-escolas) que desconsideram o valor das práticas sociais no universo infantil e das relações que estes desenvolvem com diversos atores sociais. Neste contexto, percebemos que se perde a oportunidade de desenvolver boas práticas pedagógicas integradoras que envolvam educação, cultura e identidade (Alves; Lima, 2022, p. 25).

Cabral (2007) avaliou que as práticas lúdicas livres podem ser um caminho para os educadores interessados em uma educação antirracista, pois possibilitam que as representações identitárias sejam elaboradas e reelaboradas de forma positiva, especialmente nas vivências com as bonecas negras.

Percebemos através das entrevistas que a escolha dos materiais para se trabalhar com a temática acontece, de forma superficial e apenas em data específica, não de forma perene durante todo o ano letivo, corroborando assim, para as lacunas no cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

6.5 Projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI

Como já explicitado, entendemos a Educação Infantil como um espaço favorável à educação antirracista, um espaço para práticas que criem estratégias de comprometimento com o rompimento de relações de dominação étnico-racial. Assim, como afirmam as DCNEI:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

As DCNEI, tem o objetivo de auxiliar na construção de práticas educativas nas unidades escolares, de forma a garantir o desenvolvimento e autonomia das crianças (Brasil, 2010). Podemos observar nas DCNEI o reconhecimento da diversidade cultural e destacamos dentre suas propostas pedagógicas as que

garantem:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (Brasil, 2010, p. 20).

Retomamos a importância desse documento que legitima as instituições de Educação Infantil como espaços de valorização das identidades infantis e de suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, questionamos às colaboradoras de nossa pesquisa se na instituição onde atuam são desenvolvidos projetos ou ações voltadas para o que determina a Lei nº 10.639/2003, no que obtivemos as seguintes respostas:

Não, nada, nada. É só mesmo na semana da consciência negra (Bintou, 2022).¹³⁰

[...] são aqueles projetos pontuais ou são aqueles que são relacionados, por exemplo, se na minha sala teve um fato, aí naquela semana eu vou trabalhar encima daquele fato (Bruna, 2022).¹³¹

Não, todo ano não, mas é como eu falei são pontuais (Bucala, 2022).¹³²

Confesso a você que não, especificamente não. O projeto mais abrangente e mais pontual é sempre no mês de novembro. Durante o ano, quando há alguma situação ou se aparecer alguma coisa, um livro didático é abordado, mas de maneira mais forte, mais intensa, em novembro (Betina, 2022).¹³³

Sim, agora mesmo a gente trabalhou o projetinho da consciência negra com histórias, músicas, filmes, trabalhou bastante. Mas é como eu falei, mais na semana da consciência negra mesmo (Lelê, 2022).¹³⁴

Só no mês de novembro, porque assim, deveria ter um material específico pra gente fazer um trabalho interdisciplinar com as crianças (Dandara, 2022).¹³⁵

Trabalha, não trabalha durante o ano, mas a gente trabalha na data

¹³⁰ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

¹³¹ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹³² Entrevista concedida em 28 de dezembro de 2022.

¹³³ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹³⁴ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹³⁵ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

específica (Maya, 2022).¹³⁶

Eu penso que a gente poderia ir mais além. A gente não limitar a questão da cultura negra apenas em novembro. Eu acho que a gente pode vivenciar e trabalhar isso o ano inteiro e não apenas se tornar culminância, porque a gente trabalha assim com projetos e a gente tem aqui também uma coisa bacana que eu acho que é trazer pessoas da comunidade que se destacaram para que o outro também se veja nessa pessoa. Então a escola trabalha sim, mas a gente pode ampliar mais isso porque isso se torna necessário, mais que necessário, porque como diz aí no popular 'vidas negras importam', vidas importam (Uana, 2022).¹³⁷

As professoras, de forma unânime, enfatizaram que as ações e projetos voltados à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 ocorrem durante o mês da consciência negra, em especial na semana de 20 de novembro.

Em uma pesquisa realizada em trinta e seis escolas públicas, nas cinco regiões do país, no sentido de compreender se tais escolas têm construído práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus chamam a atenção para o seguinte aspecto:

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei nº 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei nº 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro (Gomes; Jesus, 2013, p. 31).

A instituição pesquisada não destoa dos resultados apresentados por essa pesquisa. Contudo, a consciência de que pode ir além de uma data comemorativa, existe por parte de algumas professoras. Assim, como destaca a professora Uana,

Eu penso que a gente poderia ir mais além. A gente não limitar a questão da cultura negra apenas em novembro. Eu acho que a gente pode vivenciar e trabalhar isso o ano inteiro e não apenas se tornar

¹³⁶ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹³⁷ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

culminância (Uana, 2022).¹³⁸

Compreendemos que a docente percebe a relevância e a necessidade de práticas pedagógicas em consonância com a Lei nº 10.639/2003. O que não ocorre, em nossa percepção, com todos os participantes. Destacamos a fala da educadora Betina (2022)¹³⁹, quando afirma que “[...] Durante o ano, quando há alguma situação ou se aparecer alguma coisa, um livro didático é abordado, mas de maneira mais forte, mais intensa, em novembro”, de forma que é possível afirmar que a instituição não tem construído projetos e ações sistemáticas, do decorrer do ano letivo, voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Tais ações se configuram naquilo que Santomé (2009, p. 173) tem denominado de currículo turístico, “[...] ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”.

A professora Bintou, no tocante à construção de práticas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003, afirmou:

Não, só quando a gente percebe que há algum problema como esse que aconteceu de discriminação a gente tenta trabalhar, chamar as pessoas, valorizar a cor da pele que todas são iguais não tem distinção, mas um trabalho específico não (Bintou, 2022).¹⁴⁰

Pereira (2015) afirma que um educador envolvido com a educação antirracista compreende a discriminação e os preconceitos na postura, linguagem e prática escolar e assume o compromisso com a mudança. É por meio das práticas antirracistas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil que elas construirão suas identidades positivas, além de reconstruírem as representações negativas sobre as populações negras. Nesse sentido, não é preciso esperar acontecer um fato ou um conflito envolvendo as crianças para se assumir uma postura antirracista.

Os educadores não podem pensar as relações étnico-raciais como um movimento com ações isoladas. É preciso transcender as ações pontuais de combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação racial, para um trabalho de engajamento do grupo, uma proposta que envolva o coletivo, com um projeto político-pedagógico elaborado e discutido voltado à formação das crianças em suas

¹³⁸ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹³⁹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

¹⁴⁰ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

múltiplas dimensões.

Procuramos, ademais, identificar, junto aos colaboradores dessa pesquisa, se os mesmos consideram que suas práticas pedagógicas têm contribuído para a construção de uma educação antirracista. A professora Bintou afirmou que tais práticas têm se constituído de forma “*superficial*”.

É muito superficial também, eu acredito que não leva muito em consideração isso não, para a transformação não. Deveria ser bem mais, mas como são questões esquecidas e do mesmo jeito que é a questão do índio, então a gente só trabalha em abril e em novembro (Bintou, 2022).¹⁴¹

Refletindo sobre a fala da professora Bintou, compreendemos que a mesma não acredita que sua prática contribua para uma educação antirracista, faz uso do termo “superficial”, para se referir à sua prática, ou seja, considera um trabalho vago para que ocorra uma transformação e, ainda enfatiza que “[...] são questões esquecidas [...]”¹⁴² Assim como Bintou, a professora Bruna relata:

Eu acredito que eu estou em falha com isso, porque a gente pensa muito no que vem, no que é proposto nos conteúdos, no currículo, e aí a gente pega pontualmente naquela data específica ou sobre aquele dia específico (Bruna, 2022).¹⁴³

A professora explicita que a temática das relações étnico-raciais não está incorporada no currículo da instituição, uma vez que, segundo ela, “[...] a gente pensa muito no que vem, no que é proposto nos conteúdos, no currículo [...]”¹⁴⁴, de forma que um dos entraves ou limites está no fato da temática se fazer ausente no currículo, contribuindo para práticas pedagógicas “*pontuais*”, em “*data específica*”, a exemplo do dia do índio e da semana da consciência negra.

Eu busco, na maioria das vezes, mas é como eu falei, quando vem algo que nos surpreende a gente tenta trabalhar encima daquele algo, então não é uma prática... há eu tô lá no meu planejamento eu vou pensar, ‘ah eu vou incorporar isso aqui’, não. É mais quando vem deles, porque tem muita rodinha e na rodinha traz muito sobre

¹⁴¹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

¹⁴² Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹⁴³ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹⁴⁴ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

isso, então a gente discute encima daquele assunto (Bruna, 2022).¹⁴⁵

Como já explicitado, as professoras interferem pedagogicamente quando tomam conhecimento de uma situação conflituosa entre as crianças, de forma que, como afirma Cavalleiro (2014, p. 79), “[...] geralmente resolvem o assunto, sem levar em conta os possíveis elementos preconceituosos ou discriminatórios que possam estar permeando o fato”, que são, como temos afirmado, estruturais, posto que resultam do modo como o racismo opera em nossa sociedade.

No limite, é como se os professores e a instituição educacional estivessem pouco convencidos da necessidade de um tratamento mais sistemático e cotidiano sobre as relações raciais que atravessam o ambiente educativo, o que pode resultar do ideário da democracia racial, que apregoa a suposta harmonia que impera nas relações sociais em nosso país, o que acaba dificultando o combate ao preconceito e à discriminação. Ou seja, o mito da democracia racial revela sua força no imaginário social e pedagógico e no trato sobre a diversidade étnico-racial e cultural, como explicitado nas falas das professoras, que se traduzem em práticas pedagógicas individualizadas e em projetos e ações pontuais voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003. É como afirmou a professora Flávia:

Voltada à temática da cultura africana só mesmo na consciência negra, a gente faz desfiles, a gente traz as comidas típicas, traz a questão também do tempo dos escravos para eles entenderem um pouquinho também da história, as danças, os brinquedos, as brincadeiras da cultura. Brincadeiras que hoje eles brincam e que não sabem que veio da cultura africana. Os alimentos, as roupas, a forma de se vestir, o cabelo. E aí nesse momento da cultura negra é onde tem essa maior valorização, onde as meninas negras se enfeitam, arrumam o cabelo, a gente procura valorizar muito essa questão do cabelo crespo, do Black Power, de fazer desfiles até para os outros colegas também acharem bonito (Flávia, 2022).¹⁴⁶

A partir das falas das professoras fica explicitado que o trato pedagógico acerca das temáticas do campo das histórias e culturas afro-brasileiras, conforme determinado pela Lei nº 10.639/2003, restringe-se a momentos pontuais, de forma que tais temáticas continuam sendo negadas e silenciadas no currículo, tratadas com grande superficialidade e no estilo turístico, como assevera Santomé (2009).

¹⁴⁵ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

¹⁴⁶ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

Segundo esse autor, uma das formas que o currículo turístico se impõe é através da trivialização, ou seja,

Estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. Estudando, por exemplo, seus aspectos mais de estilo turístico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas habitações, etc. (Santomé, 2009, p. 173).

Quando a professora Flávia (2022)¹⁴⁷ afirma que “[...] a gente procura valorizar muito essa questão do cabelo crespo, do Black Power, de fazer desfiles até para os outros colegas também acharem bonito [...]” é preciso atentar para a forma “como essas iniciativas pedagógicas poderão ser realizadas e a necessidade de articulá-las com estudos e reflexões mais profundos” (Gomes, 2010, p. 86), de modo a superar as modalidades de currículo turístico (Santomé, 2009).

Como afirma Gomes (2005, p. 147) “uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana” e isso implica em “[...] saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores” e, nesse sentido, “[...] o principal alvo de uma educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade” (Gomes, 2010, p. 87).

A professora Lelê exemplifica algumas ações realizadas de forma individualizada:

[...] tem apresentações, a gente fez até algumas dramatizações. Eu mesma, na consciência negra, a gente falou sobre princesa, eu vesti da Frozen, né? Uma aluna também, que eu sou preta, a aluna também é preta, para a gente mostrar que as princesas não são só brancas (Lelê, 2022).¹⁴⁸

A fala da professora, que se declara preta, situa práticas pontuais elaboradas na semana da consciência negra, contudo, práticas que mesmo limitadas, podem contribuir para a promoção da igualdade racial e para a desconstrução de estereótipos, se forem bem utilizadas, planejadas e discutidas. Por que não uma princesa preta? A professora se coloca como exemplo na encenação, dando

¹⁴⁷ Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2022.

¹⁴⁸ Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2022.

visibilidade à cor preta, tanto dela quanto da criança, na tentativa de que as crianças de 5 anos de idade, que já percebem as conotações associativas do belo e de princesa que remetem à cor branca, possam desconstruir esses estereótipos socialmente construídos. Práticas como essas precisam acontecer não de forma pontual, mas durante todo o ano.

Destacamos a fala de outra colaboradora, referente ao questionamento sobre a contribuição de suas práticas para a construção de uma educação antirracista:

Nem que seja um pouquinho, sim. Porque assim, esse momento que eu chamei a atenção que eu parei pra refletir, não foi só em novembro, que se acontecer uma coisa, por exemplo, em março ou em abril eu não vou aprofundar, mas eu vou sentar na rodinha mesmo e vou conversar com eles, mas eu sei que para o ano que vem eu preciso buscar mais (Dandara, 2022).¹⁴⁹

A professora, embora considere que “*nem que seja um pouquinho*” suas práticas são favoráveis a uma educação antirracista, uma vez que não espera uma semana específica para abordar certa temática, reconhece que precisa se aprofundar mais. Ainda assim, percebemos também que essa abordagem só acontece, se aparecer um conflito.

A partir do questionamento feito sobre que práticas pedagógicas têm elaborado voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003, obtivemos a seguinte resposta da professora Uana:

Olha, a exemplo agora da minha prática é um vídeo que eu estou deixando para os pais. Eu tô fechando hoje o ano letivo e o nosso vídeo é um apelo porque se eu não me amo como é que eu vou fazer o meu filho se amar? Se eu não me vejo enquanto negro como é que vou fazer meu filho sentir que ele é negro e que ele é importante? Então eu acho que a gente está deixando isso, mas deixando essa questão de que é por meio da educação que a gente pode mudar isso, não existe outra forma e quanto mais uma sociedade preconceituosa, capitalista que a gente vive, então assim, onde os negros começam se destacar a pouco tempo porque até então os papéis eram pequenos ou sempre inferiores, não tô chamando profissões de inferiores, mas eu acho que eu estou me fazendo aqui ser compreendida, onde um negro e um branco passando pela calçada você sempre acha que o negro é o marginal, onde se comete um roubo é sempre primeiro julgado o negro. Então, assim, eu quero mexer de alguma forma com a família (Uana, 2022).¹⁵⁰

¹⁴⁹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2022.

¹⁵⁰ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

É relevante destacar que a professora quer chegar até a família, a partir da compreensão de que a educação pode contribuir para essa mudança. O seu depoimento deixa subentender que não tem dificuldade em perceber a existência do preconceito e da discriminação no espaço educacional e em outros contextos sociais. Enuncia também que o racismo ainda permanece impregnado no imaginário e nas ações dos brasileiros, estando presente nos estereótipos racistas produzidos sobre o povo negro, quando afirma “[...] onde um negro e um branco passando pela calçada você sempre acha que o negro é o marginal, onde se comete um roubo é sempre primeiro julgado, o negro [...]”¹⁵¹. Ao branco, em contrapartida, é concedido um lugar de prestígio, de privilégios materiais e imateriais, como afirma Schucman (2020), de forma que o corpo branco não é, sistematicamente, objeto de suspeita.

Gomes (2012a) destaca o papel docente para a construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista. Na perspectiva dessa autora, um processo educativo que se configura assim:

[...] acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012b, p.105).

Através da análise das falas dos colaboradores, entendemos que a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena ainda não são temáticas abordadas na primeira etapa da educação básica desta instituição de ensino de forma contínua e consistente, fazendo parte da proposta pedagógica, embora as práticas pedagógicas contemplem timidamente a educação das relações étnico-raciais, de forma pontual, individualizada e superficial.

Observamos também, como um dos pontos positivos, uma preocupação por parte das profissionais em propiciar histórias da literatura infantil de temática racial às crianças. Ressaltamos que tal preocupação esteja alinhada também à reflexão de uma educação para as relações étnico-raciais, mesmo que de forma tímida.

¹⁵¹ Entrevista concedida em 29 de dezembro de 2022.

A partir das entrevistas realizadas com as educadoras, foi possível identificar alguns elementos que fundamentam a proposta educacional na qual atuam e também apresentaram as concepções de porque o trabalho com a temática das relações étnico-raciais, o combate ao racismo ainda acontece timidamente no interior da instituição de educação infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações que originaram a realização dessa investigação estão associadas, inicialmente, ao aprimoramento da nossa própria trajetória profissional, que nos instigaram a analisar: que perspectivas sobre práticas pedagógicas e educação antirracista são formuladas e implementadas (ou não) por professoras e gestoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Vitória da Conquista-BA?

No desenrolar desta pesquisa, apresentamos a trajetória da Educação Infantil, a luta dos movimentos sociais voltadas à construção das políticas de educação infantil e uma contextualização histórica das instituições de Educação Infantil no Brasil, chegando à implementação da Lei nº 10.639/2003. Os aportes teóricos que fundamentaram esta pesquisa apontam não só a importância como também a necessidade da inserção da supracitada lei para todas as instituições de ensino, uma grande conquista da população negra que inseriu como obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas da educação básica, com o intuito de trazer a devida valorização à população negra, vítima de preconceito e racismo.

No percurso da investigação, diferentes conceitos foram construídos, posições foram revistas e a compreensão acerca do tema ampliada. Além disso, a pesquisa aponta para uma necessária revisão e ampliação da organização do currículo, das rotinas escolares, das atividades e das práticas pedagógicas da instituição pesquisada no âmbito da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, a fim de que se materialize em ações de intervenção concreta no cotidiano do CMEI e se cumpra de forma efetiva a Lei nº 10.639/2003.

A partir da análise das entrevistas, observamos que as práticas pedagógicas das professoras, coordenação e direção, no que se refere ao combate ao racismo e à discriminação, ainda são tímidas, algumas lentas, descontínuas, pontuais, embora, dentro de limitações encontramos tentativas de superação do racismo em suas práticas. Sabemos que o enfrentamento contra o racismo não é tarefa fácil. Sobre essa questão, Munanga (2005, p. 17) afirma que “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”.

Apesar dos desafios, dificuldades, precisamos voltar o nosso olhar para as crianças negras da Educação Infantil, pois ainda estão em processo inicial de formação e são vítimas de estereótipos preconceituosos, atitudes e comportamentos racistas e é a educação infantil, o momento mais oportuno para essas desconstruções. Acreditamos que o caminho está em não apresentar um comportamento de silêncio em relação às questões raciais que ocorrem no cotidiano das crianças, a fim de não reforçar o racismo. Como afirmam Nogueira e Santana (2023, p. 177): “Ouvir as crianças e conhecer de perto seus olhares sobre o assunto se mostra de grande importância para que os adultos que atuam junto às crianças nas instituições de educação infantil se mostrem mais alertas para a questão”.

A pesquisa aqui apresentada possibilitou compreender como a temática sobre as relações étnico-raciais em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista, vem sendo abordada, permitindo identificar posturas, ações dos educadores em relação ao comprometimento ou (não) com a Lei nº 10.639/2003. Entendemos que a lei não é suficiente para mudar a realidade de um espaço tão vivo e dinâmico como uma instituição escolar, visto que alguns educadores ainda não compreenderam a importância de fortalecer uma educação para as relações étnico-raciais, por isso é preciso um esforço constante por parte de todos que trabalham com a educação, partindo principalmente da base, da Educação infantil, para que a causa torne realidade.

A análise dos dados permitiu identificar que os educadores que participaram dessa pesquisa ainda precisam superar a ideia de que a educação para as relações étnico-raciais seja trabalhada apenas em datas comemorativas, apesar de reconhecerem que a temática é fundamental na atualidade. Precisam compreender a importância da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 que é incisiva ao destacar a necessidade de um trabalho permanente e contínuo no cotidiano da instituição.

A pesquisa também revela a partir dos relatos e depoimentos das educadoras a respeito das relações cotidianas, ações de resistência das crianças, que constroem comportamentos racistas entre seus pares, mesmo ainda não tendo consciência do que seja o conceito de raça, mas que já apreenderam aspectos dessa ideologia presente na sociedade. Observamos em alguns relatos, uma tendência em culpabilizar as famílias nesse sentido, embora entendemos que é uma responsabilidade que deve ser compartilhada entre família e CMEI, que pode

contribuir de forma positiva, assim como destaca Oliveira (2012, p. 140) “considerar a diversidade étnico-racial, dialogar com outros espaços e grupos sociais onde são construídas as identidades para trazer para a escola a diversidade presente em sua comunidade”.

Observamos através da análise do PPP que é preciso cotejar teoria e prática, organizar o PPP, a fim de constar expressamente o compromisso com a educação antirracista por meio de ações que precisam estar estabelecidas no corpo do Projeto Político Pedagógico para que esse documento consiga fazer uma articulação entre as vivências cotidianas e o que está posto como uma educação de qualidade, que precisa ser antirracista.

No que se refere à análise do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil, foi possível identificar alguns avanços, percebemos que o documento reconhece que a Educação Infantil é a etapa fundamental para a construção de aprendizagens, hábitos, atitudes, valores e modos de relação com as pessoas e com as coisas do mundo que vão reverberar na construção de uma sociedade livre de preconceitos. É um documento que precisa fazer parte do conhecimento de todos os profissionais da educação infantil, já que objetiva nortear as práticas pedagógicas dos mesmos.

Embora esta seção seja nomeada considerações finais, não pretendemos apresentar um texto conclusivo, mas uma continuação de muitos outros já iniciados ou que estão por iniciar, com o intuito de reforçar a necessidade de que as mudanças aconteçam, substituindo as estruturas do racismo, de modo que as instituições de educação infantil tenham, em suas práticas cotidianas, ações que amparem, a todos, de fato e de direito. Trata-se de um texto investigativo reflexivo que no decorrer de sua construção nos instigou a buscar outras tantas respostas surgidas no processo da investigação.

Acreditamos na relevância dessa pesquisa não só para a área acadêmica, mas os elementos que aqui apresentamos acerca de uma educação antirracista no contexto da educação infantil se fazem importantes por contribuir com a ampliação da discussão acerca das questões étnico-raciais, visando à garantia dos direitos preconizados nos dispositivos legais. “Em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio” (Fanon, 2008, p. 189) a discussão da temática racial deve ser desenvolvida e fomentada na tentativa de mobilizar e sensibilizar os educadores

para um engajamento na luta antirracista.

O número ínfimo de pesquisas que trazem a temática sobre as relações étnico-raciais e dão destaque à formação do professor de Educação Infantil nos leva a considerar a extrema relevância da discussão sobre as relações étnico-raciais que permeiam nossa sociedade em geral e a Educação Infantil em particular.

E é isso que pretendemos e desejamos que aconteça, que o/a leitor/a, ou o/a pesquisador/a ao ler esse texto, se sinta tocado/a, provocado/a, que consiga enxergar e perceber a importância da luta antirracista alinhada a um projeto de sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane C. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALGARVE, Valéria. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Póle, 2019.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, Dossiê temático, ano V, n. 16, dez. 2011.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente**. 2013. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de Campinas, Campinas, 2013.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; LIMA, Marciléa Melo Alves. Educação infantil: diálogos entre cultura, criança e infâncias. **SERTANIAS: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 3, n. 2, p. 1-29, 2022.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; PAULA, Roberta Cristina de. O que as políticas públicas de educação infantil e as práticas pedagógicas observadas em creches e pré-escolas no município de Campinas trazem sobre o educar e o cuidar. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Fernando Ilídio; SANTOS, Solange Estanislau. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p.156-165, jul./dez. 2017.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. *In*: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida**

justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. ISSN 1980-4512

ARELARO, Lisete Regina Gomes; ANJOS, Cleriston Izidro dos. A educação da pequena infância no Brasil e seus desafios: lutar e resistir em defesa de uma educação emancipatória. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart; ARELARO, Lisete Regina Gomes (org.). **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: UNESP, 2013.

BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. **Anais [...]**. 2020. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID4260_24082020174103.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BIGOLIN, D. A.; SILVA, M. T. V.; CORÁ, E. J. O currículo da Educação Infantil no (com)texto da Base Nacional Comum Curricular. **REFFEN**, Natal, v. 1, n. 1, p. 68-83, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **DOU**, de 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 1996. Lei de Diretrizes e Base.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 14**, de 1996. Cria o Fundo de Manutenção Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **DOU**, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 2004,

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 53**, de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 59**, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 2013. Altera a Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI; UFSCar, 2014. 144p.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**, de 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória para as modalidades da Educação Básica.

BRASIL. **Entrevista**: Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CABRAL, M. A. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico**: um jogo de cartas marcadas? 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CANDAU, Vera M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CECHINEL, A. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p. 1-7, jan./Jun. 2016.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Vitória da Conquista: CMEI, 2022. (Documento institucional).

COELHO, Wilma N. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): Produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, N. A. O papel da Educação na reprodução e manutenção do racismo da população negra: análise de projetos políticos pedagógicos de algumas escolas do município de Jequié-Ba. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 3., CONGRESSO NACIONAL DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2021. **Anais [...]**. 2021. ISSN: 2525-4588. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10205/10007>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, S. J. A implementação da Lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Revista Educação em Debate**, v. 42, p. 09-25, 2020.

COSTA, R. de A. **A criança negra**: as representações sociais de professores de educação infantil. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação infantil e as novas definições da legislação. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação infantil**: pra que

te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMARZO, Marisa Adriane. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP.** Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2009, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6584. Acesso em: 10 fev. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil.** Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadores da primeira infância e o combate ao racismo.** 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 3, p. 563-599, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/R3R8p7fSCzXwvDvJLjNkpQC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DÓRIA, Arlete Rocha Miranda. **Discursos do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista: analisando os contextos que permeiam a meta 1.** 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem diferenças. *In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). Educação infantil e diferença.* Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras.** Campinas, SP: [s.n.], 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. Apresentação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FULLGRAFF, Jodete Bayer Gomes. A política de educação infantil no Brasil. *In*: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo à luz da teoria piagetiana. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção pra todos).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei nº 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo

emancipatório. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.** Brasília: MEC, UNESCO, 2012a.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In:* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População do município de Vitória da Conquista-BA.** 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População do município de Vitória da Conquista-BA.** 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice dos Desafios da Gestão Municipal (IDGM).** 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa com a localização do município de Vitória da Conquista-BA.** 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico.** 2022. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP_2022_Municipios.pdf. Acesso em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). **Nota técnica**, Brasília, 2021.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Pro-Posições**, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, n. 3, v. 7, nov. 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEAL, Mariele Ferreira. **Do Legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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

LOPES, Sawana Araujo. **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Reflexões sobre Concepções de Professores acerca das finalidades da Educação infantil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 237-247, jun. 2010. ISSN: 1676-2584.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 35-44.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil em Piraquara: entre as idéias e as propostas pedagógicas**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

MARAFON, Danielle. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. 2012. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. O corpo na construção da identidade negra. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (org.). **Relações étnico-raciais**: um percurso para educadores. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), 2001. (Módulo III, coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado).

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIRANDA, Mariana Morato de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil**: entre concepções e práticas. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; SANTANA Crisley de Souza Almeida. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 25, n. 47, p. 157-181, jan./jun. 2023. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90728>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/90728/53008>. Acesso em: 05 jul. 2023.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, Patrícia (org.) **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 33-48.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **Vozes da docência**: o desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. A (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, S. M. de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA, Erika Jennifer Honório. **Tia, existe flor preta?**: educar para as relações étnico-raciais. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.

PEREIRA, Fábio Hoffman. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73> . Acesso em: 15 de jun. 2023.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, Heloísa. A higienização da infância no “século da criança”. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely. (org.) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCHA, L. J. P. **Educação infantil pré-escolar**: um espaço/tempo para práticas antirracistas. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/774.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raza y género en el sistema educacional brasileño. *In*: WINKLER, Donald; CUETO, Santiago (ed.). **Etnicidad, raza, género y educación en América Latina**. Santiago, Chile: PREAL, 2004. p. 239-282.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução: Dom Marcos Barbosa. 48. ed. 12. impr. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SANTAIANA, Rochele da Silva; CAMARGO DA SILVA, Veronice; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago. 2021.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado**. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil, 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo: *In*: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, L. **Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afrobrasileira em questão**. 2010. Teses (Doutorado) - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Neilce do Socorro Coelho dos; SCANTLEBURY, Flora Cristine da Costa. Aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 na escola: subvertendo paradigmas para uma educação decolonial. *In*: SOUZA, Simone de Freitas Conceição; LOPES, Carla Joelma de Oliveira; MASCARENHAS, Carlos Alberto de Souza (org.). **Negritudes em tempo de cólera: relações raciais no Brasil contemporâneo**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Amp. Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 out. 2022.

SCHIMIDT, M. A. M. **Infância**: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Ana Célia da. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. *In*: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. (org.). **De preto a afro descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Como mudou? Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gisele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógica em Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 47, enero-marzo, 2013. p. 35-50.

SILVA, Sara M. **A criança negra no cotidiano escolar**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (org.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**: a Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. *In*:

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. 2010. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: De TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Ninaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana. *In*: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. *In*: ENDIPE, 14., 2008. **Anais [...]**.2008. p. 35-58.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2022.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Resolução nº 18**, de 2009. Sistema Municipal de Ensino.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Resolução nº 006**, de 25 de maio de 2012. Regulamenta a Educação Infantil de Vitória da Conquista.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Lei nº 2.108**, de 11 de outubro de 2016. Plano Municipal de Educação.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal de Educação.

Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil. 2019.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). SMED. Núcleo Pedagógico. **Ofício nº 37**, de 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **PMVC**, 07 jun. 2023a. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: 14 jun. 2023

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). CMEIS e Creches da rede pública municipal. **PMVC**, 2023b. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE)**. 2023c.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada – professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Projeto de Pesquisa: Educação infantil e práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Vitória da Conquista-BA

Pesquisadora: Geisa Crístian Nascimento de Aragão

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

1 – Qual o seu nome? Sua idade?

2 – Qual a sua cor?

3 - Qual a sua Formação Acadêmica? Tem Graduação? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento?

4- Qual a sua carga horária nessa instituição?

5- Há quanto tempo você trabalha nesta unidade escolar?

6- Há quanto tempo você atua como professor (a)? Coordenador(a)? Gestor?

7- Qual o seu vínculo empregatício? É concursado, contratado?

8- Você trabalha em outra unidade de ensino? Em qual nível de ensino? Com qual disciplina?

9 – Você conhece a lei federal 10.639/2003? Como tomou conhecimento sobre a lei?

10 – Você considera importante uma educação antirracista?

11 – Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar? Como?

12 - Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo da educação infantil?

13 - Na sua formação inicial você teve discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais? Já teve alguma formação continuada que abordasse a temáticas da relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003?

14- Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores?

15- Você se considera preparada(o) para tratar das questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas?

16- Você sente dificuldades em trabalhar com as questões étnico-raciais com as crianças?

17- Você considera que as crianças da educação infantil vivenciam/experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar?

16- Já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo as crianças nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você entrevistou?

17- Você tem presenciado situações de baixa estima por parte das crianças, especialmente das crianças negras?

18- A escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana com as crianças da educação infantil?

19 - A escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003, ou seja, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

20 – Que práticas pedagógicas você tem elaborado voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003? Desenvolve algum projeto?

21 – Você considera que suas práticas pedagógicas têm contribuído para a construção de uma educação antirracista?

22 – Você tem conhecimento de literatura infantil que trata das questões étnico-raciais? Costuma utilizar alguma literatura em específico?

23 - Como você acha que deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial na Educação Infantil?

24- Você colaborou/participou da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi elaborado de forma a contemplar o que determina a Lei nº 10.639/2003? No momento de sua elaboração o debate sobre a questão étnico-racial se fez presente?

25 - Caso haja mais informações ou questões que você considera importante frisar sobre a temática das relações étnico-raciais na educação infantil com o foco nas práticas pedagógicas, fique a vontade...

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - gestor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



de Pesquisa: Educação infantil e práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Vitória da Conquista-BA

Pesquisadora: Geisa Crístian Nascimento de Aragão

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

- 1 – Qual o seu nome? Sua idade?
- 2 – Qual a sua cor?
- 3 - Qual a sua Formação Acadêmica? Tem Graduação? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento?
- 4- Qual a sua carga horária nessa instituição?
- 5- Qual o seu vínculo empregatício? É concursado, contratado?
- 6- Há quanto tempo você atua como gestor (a) dessa instituição?
- 7- Você trabalha em outra instituição escolar? Em qual função?
- 8 – Você conhece a lei federal 10.639/2003? Como tomou conhecimento sobre a lei?
- 9 – Você considera importante uma educação antirracista?
- 10 – Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar? Como?
- 11 - Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo da educação infantil?
- 12 - Na sua formação inicial você teve discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais? Já teve alguma formação continuada que abordasse a temáticas da relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003?

13- Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores e gestor escolar?

14- Você considera que as crianças da educação infantil vivenciam/experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar?

15- Já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo as crianças nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você entrevistou?

16- A escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana com as crianças da educação infantil?

17 - A escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003, ou seja, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana? As ações/projetos são trabalhadas durante todo o ano letivo?

18 - Como você acha que deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial na Educação Infantil?

19- Você colaborou/participou da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi elaborado de forma a contemplar o que determina a Lei nº 10.639/2003? No momento de sua elaboração o debate sobre a questão étnico-racial se fez presente?

20 - Caso haja mais informações ou questões que você considera importante frisar sobre a temática das relações étnico-raciais na educação infantil com o foco nas práticas pedagógicas, fique a vontade...

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – coordenador(a) pedagógico(a)





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Proj
eto
de

Pesquisa: Educação infantil e práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Vitória da Conquista-BA

Pesquisadora: Geisa Crístian Nascimento de Aragão

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

1 – Qual o seu nome? Sua idade?

2 – Qual a sua cor?

3 - Qual a sua Formação Acadêmica? Tem Graduação? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento?

4- Qual a sua carga horária nessa instituição?

5- Qual o seu vínculo empregatício? É concursado, contratado?

6- Há quanto tempo você atua como coordenador(a) pedagógico(a) dessa instituição?

7- Você trabalha em outra instituição escolar? Em qual função?

8 – Você conhece a lei federal 10.639/2003? Como tomou conhecimento sobre a lei?

9 – Você considera importante uma educação antirracista?

10 – Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar? Como?

11 - Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo da educação infantil?

12 - Na sua formação inicial você teve discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais? Já teve alguma formação continuada que abordasse a temáticas da relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003?

13- Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores e coordenadores pedagógicos?

14- Você considera que as crianças da educação infantil vivenciam/experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar?

15- Já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo as crianças nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você entrevistou?

16- A escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana com as crianças da educação infantil?

17 - A escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003, ou seja, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana? As ações/projetos são trabalhadas durante todo o ano letivo?

18 – Os encontros/reuniões pedagógicos com os professores têm possibilitado discussão/formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003?

19 – Os professores têm resistência em tratar, em suas práticas pedagógicas, da temática das relações étnico-raciais e em desenvolver projetos sobre a temática?

20- A Secretaria de Educação têm possibilitado formação continuada para os profissionais que atuam na educação infantil sobre a Lei nº 10.639/2003?

21 - Como você acha que deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial na Educação Infantil?

22- Você colaborou/participou da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi elaborado de forma a contemplar o que determina a Lei nº 10.639/2003? No momento de sua elaboração o debate sobre a questão étnico-racial se fez presente?

23 - Caso haja mais informações ou questões que você considera importante frisar sobre a temática das relações étnico-raciais na educação infantil com o foco nas práticas pedagógicas, fique a vontade...

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Geisa Cristian Nascimento de Aragão,
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: José Valdir Jesus de Santana,

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA
EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa)
Justifica-se à medida em que buscará identificar que práticas pedagógicas antirracistas estão sendo implementadas (ou não) na Instituição a ser pesquisada e se estão em conformidade com o que determina a Lei 10.639/2003.
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):
<p>Geral: Identificar e analisar as práticas pedagógicas/educativas desenvolvidas por uma instituição de educação infantil, localizada no município de Vitória da Conquista-BA, comprometidas (ou não) com o que determina a lei 10.639/2003.</p> <p>Específicos: Identificar e analisar as concepções que professoras(es), gestora e coordenadora pedagógica elaboram acerca da educação antirracista na educação infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar propostas pedagógicas/educativas elaboradas (ou não) voltadas à educação antirracista. • Analisar se as práticas pedagógicas/educativas das (os) professoras(es) da Educação Infantil (4 a 5 anos) estão comprometidas (ou não) com as determinações da lei 10.639/2003. • Analisar em que medida o Referencial Curricular Municipal e o Projeto Político Pedagógico da Escola X reconhecem/explicitam a importância de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. .)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

<p>3.1 O QUE SERÁ FEITO:</p> <p><i>Você participará de uma entrevista com questões abertas sobre a temática</i></p>
<p>3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:</p> <p><i>Na instituição em que você trabalha entre os meses de agosto a outubro</i></p>
<p>3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:</p> <p><i>Aproximadamente 1 hora.</i></p>

1

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

<p><i>1. Risco de constrangimento ao participar da entrevista</i></p>

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar qualquer risco ou incômodo, as questões da entrevista possuem uma linguagem clara. E as gravações serão mantidas em posse do pesquisador e servirão apenas para o estudo realizado, garantindo o anonimato dos participantes.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

<p>5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):</p> <p>Esta pesquisa servirá para aprimorar as práticas pedagógicas dos professores, bem como dos gestores e coordenação, contribuindo para o aprofundamento das questões étnico-raciais presentes na formação dos participantes.</p>
<p>5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):</p> <p>O estudo em questão poderá servir de base para outras instituições que possuem processos similares ao desta, identificando as mudanças que provavelmente se mostrem necessárias no momento de sua aplicação. Será de grande valia não só na academia, como também na práxis cotidiana.</p>

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

<p>6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: <i>Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.</i></p> <p>6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: <i>O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.</i></p> <p>6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? R: <i>Voce pode solicitar <u>assistência imediata e integral</u> e ainda <u>indenização</u> ao pesquisador e à universidade.</i></p> <p>6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de</p>
--

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? <i>R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.</i>
6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...) <i>R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.</i>
6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? <i>R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.</i>
6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir? <i>R: Nenhum.</i>
6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente? <i>R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.</i>
6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados? <i>R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.</i>
6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? <i>R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.</i>
6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa? <i>R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.</i>

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Geisa Cristian Nascimento de Aragão*

Endereço: *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista-Ba*

Fone: (77) 99113-7234 / **E-mail:** *gecristian@yahoo.com.br*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / **E-mail:** *cepjq@uesb.edu.br*

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____/____/2022

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, ____/____/2022

Geisa Brístian Nascimento de Aragão

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

ANEXO A – Ofício nº 37/2023 do Núcleo Pedagógico da SMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

Vitória da Conquista, 15 de maio de 2023.
Ofício nº 37/2023 – Núcleo Pedagógico – SMED
Sra. Geisa Cristiana Nascimento de Aragão

Prezados,

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho em resposta ao Ofício da discente Geisa Cristian Nascimento de Aragão com as informações referente a Pesquisa de Mestrado em Ensino (UESB) com o foco na Educação Infantil.

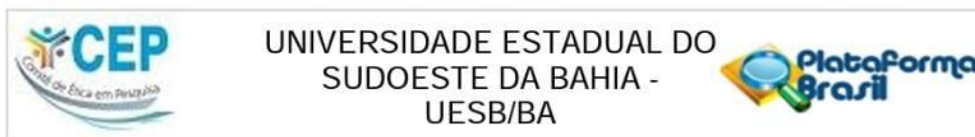
Antecipadamente, a SMED agradece a V.S^a. todo o empenho e dedicação para com esta Secretaria, juntamente com os demais setores vinculados a esta Prefeitura, ao tempo que nos colocamos à disposição.

Atenciosamente,

p/ Ronilson Ferreira dos Santos
RONILSON FERREIRA DOS SANTOS
Coordenador Geral do Núcleo Pedagógico
Matrícula nº 158103

ANEXO B – Parecer consubstancial do CEP

1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Infantil e Práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista/Ba

Pesquisador: Geisa Cristian

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60978322.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.572.699

Apresentação do Projeto:

Nas palavras da autora:

"Esta pesquisa tem como objetivo Identificar e analisar as práticas pedagógicas/educativas desenvolvidas por uma instituição de educação infantil, localizada no município de Vitória da Conquista-BA, comprometidas (ou não) com o que determina a lei 10.639/2003. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que será realizado com professores, coordenador pedagógico e gestores da instituição e será utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com as assinaturas prévias dos termos de compromisso".

Objetivo da Pesquisa:

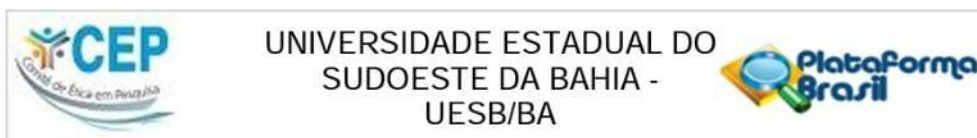
Objetivo Primário:

Identificar e analisar as práticas pedagógicas/educativas desenvolvidas por uma instituição de educação infantil, localizada no município de Vitória da Conquista-BA, comprometidas (ou não) com o que determina a lei 10.639/2003.

Objetivo Secundário:

Identificar e analisar as concepções que professoras(es), gestora e coordenadora pedagógica elaboram acerca da educação antirracista na educação infantil. Identificar propostas pedagógicas/educativas elaboradas (ou não) voltadas à educação antirracista. Analisar se as

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.572.699

práticas pedagógicas/educativas das (os) professoras(es) da Educação Infantil (4 a 5 anos) estão comprometidas (ou não) com as determinações da lei 10.639/2003. Analisar em que medida o Referencial Curricular Municipal e o Projeto Político Pedagógico da Escola X reconhecem/explicitam a importância de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa oferece riscos mínimos, pois além do anonimato será garantida a pessoa a liberdade de se retirar, além de não deixar margem para constrangimentos. A entrevista será feita em lugar reservado com ciência da pessoa que está participando.

Para evitar o riscos ou o incômodo, as questões possuem uma linguagem clara, as gravações serão mantidas em posse do pesquisador e servirão apenas para o estudo realizado, garantindo o anonimato dos participantes.

Benefícios:

O estudo em questão poderá servir para fortalecer e aperfeiçoar a prática de professores, gestores e coordenadores, trazendo benefícios pedagógicos, políticos e sociais e também poderá servir de base para outras instituições que possuem processos similares ao desta, identificando as mudanças que provavelmente se mostrem necessárias.

2

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

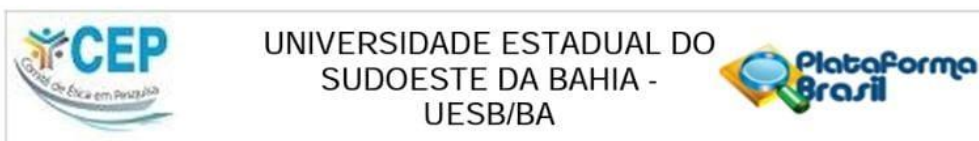
Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao PPGEn (UESB), que investiga as práticas pedagógicas/educativas desenvolvidas por uma instituição de educação infantil, localizada no município de Vitória da Conquista-BA, comprometidas (ou não) com o que determina a lei 10.639/2003.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1967230 (OK)
- 2) projetodepesquisa (OK)
- 3) TCLE (OK)
- 4) roteiroentrevista (OK)
- 5) autimagem (não se aplica)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.572.699

- 6) autoletadados (OK)
- 7) declaracaocompromisso (OK)
- 8) cronograma (OK)
- 9) folhaderosto (OK)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

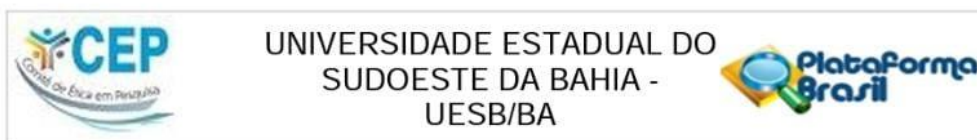
Em reunião realizada no dia 08/08/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1967230.pdf	05/07/2022 11:52:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisa.pdf	05/07/2022 11:42:44	Geisa Cristian	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2022 11:41:53	Geisa Cristian	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	05/07/2022 11:37:04	Geisa Cristian	Aceito
Outros	autimagem.pdf	05/07/2022 11:35:30	Geisa Cristian	Aceito
Outros	autoletadados.pdf	05/07/2022 11:34:59	Geisa Cristian	Aceito
Outros	declaracaocompromisso.pdf	05/07/2022 11:33:19	Geisa Cristian	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	05/07/2022 11:28:05	Geisa Cristian	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/07/2022 11:20:58	Geisa Cristian	Aceit

2

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.572.699

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 09 de Agosto de 2022

Assinado por:

**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br