



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



**ROMILDA RODRIGUES DA SILVA**

**CONCEPÇÃO DE EDUCADORAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CENTRO  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA  
CONQUISTA-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2023**

ROMILDA RODRIGUES DA SILVA

**CONCEPÇÃO DE EDUCADORAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CENTRO  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA  
CONQUISTA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE: 60983422.5.0000.0055, Parecer número: 5.573.169.

**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**

**CONCEPÇÃO DE EDUCADORAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**Autora: Romilda Rodrigues da Silva**

Data: 23/11/2023

**BANCA EXAMINADORA**

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

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira  
(UESB) Examinadora interna

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cândida Maria Santos Daltro Alves  
(UESC) Examinadora externa

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraya Mendes Rodrigues Adorno  
(UESB) Examinador externo

S578c Silva, Romilda Rodrigues da  
Concepção de educadoras da pré-escola sobre práticas pedagógicas antirracistas no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA. / Romilda Rodrigues da Silva, 2023.  
165f. 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. 134-145.

1. Educação Antirracista. 2. Educação Infantil. 3. Prática Pedagógica. 4. Antirracismo. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. T.

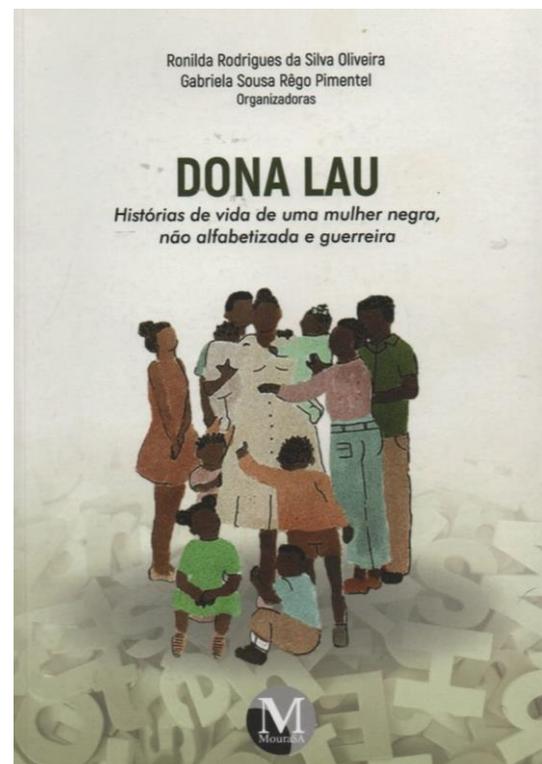
CDD 370

371.9

305.8

Catálogo na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810

UESB – Campus Vitória da Conquista-BA



À memória de minha mãe, Laurinda Rodrigues “Dona Lau”, quem primeiro sonhou com quem eu deveria vir a ser, me dando a educação necessária para que eu pudesse ir mais além. Com seu incrível saber, juntamente com meu pai, Raimundo Nonato, consolidou a criação dos seus dez filhos nos valores cruciais e na convivência cheia de afetos e respeito. Minha ancestralidade me fez um ser de luz e resistência.

## AGRADECIMENTOS

Esse momento foi muito esperado por mim, falo desse momento de reconhecimento e gratidão a quem agora quero prestar. Durante toda a caminhada e o que realizamos ao longo dela não é unicamente mérito de uma pessoa. Olhando tudo que vivenciei, tenho muito a agradecer a tantas pessoas que deram sentido ao que hoje realizo.

Minha fé me diz que nunca estive sozinha e que mesmo naqueles momentos em que desacreditei, meu Deus me erguia, me colocava de pé e me mandava seguir. Rendo graças ao Senhor por tudo!

Minha ancestralidade me moldou e me fez ser quem eu sou. Meus pais me deram os bens maiores: valores como amor e educação. Agradeço-os hoje e eternamente. Estendo também aos meus filhos, Rian e Rhuanda, que além de serem a razão da minha vida, são eles que me impulsionam e me dão força para continuar em busca das minhas realizações. Obrigada por compreenderem e aceitarem minhas ausências.

Ter uma família grande é muito maravilhoso, porque você vai sempre encontrar em algum momento ou circunstância o apoio, o colo e a torcida na hora certa. Agradeço o apoio de Thea (Ronilda) e de Dinha (Renilda), pois, elas me antecederam e se tornaram minha inspiração. Agradeço o colo de Lila (Rosângela) e Ray (Railda) nas horas do desespero (em todos os sentidos). Agradeço o aconchego de Munda (Raimunda) com suas palavras que sempre recebi como um acalanto. Gratidão aos meus irmãos, Renildo, Rivelino, Renan e Relson que vibravam lá de Minas Gerais, por tudo que aqui me acontecia. Agradeço também o carinho e afeto dos meus sobrinhos, sobrinhas, afilhados, afilhadas, cunhados e cunhadas, enfim todos aqueles e aquelas que fazem parte dessa grande e linda família Rodrigues.

A caminhada no Mestrado me trouxe não somente crescimento intelectual, conhecimento, mas um amor para a vida, um amor transatlântico que me conectou ainda mais ao Continente Africano. Um companheiro e um amigo para todas as horas. Agradeço a você meu Oly. Obrigada por sua imensa colaboração e por fazer mais suave a minha vida.

Às mãos amigas dos colegas de Mestrado, em especial a Geisa Cristian. Vivemos ao longo desses dois anos a Filosofia Ubuntu, desde o início de mãos dadas para que ninguém ficasse para trás. Ubuntu, entre outras coisas, significa generosidade, solidariedade e harmonia entre os seres humanos. Aqui cheguei e não cheguei sozinha. Agradeço imensamente pela parceria, amizade, carinho e zelo comigo nesse percurso. "Sou quem sou porque somos todos nós".

Não foi uma caminhada fácil. Equilibrar formação acadêmica e trabalho tornou-se um

verdadeiro desafio. No entanto, fui presenteada com uma equipe de trabalho que me deu suporte necessário para que eu não desistisse. Desse modo, agradeço às colegas de trabalho e amigas nas pessoas de Gracielle Monteiro e Maria Quitéria. Gratidão ao Centro Municipal de Educação Infantil Jardim Valéria!

Imensa gratidão às colaboradoras do CMEI, campo de pesquisa, que me receberam com tanto carinho e aceitaram participar da pesquisa. Não teria chegado até aqui sem o consentimento de vocês. Muito obrigada!

Ao Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Infância e Educação Infantil (GPEIEI) e ao Grupo de Pesquisa Etnicidade, Relações Raciais e Educação (GPERRE), ambos da UESB, nos quais tive a oportunidade de adentrar as discussões e debates diversos, colaborando sobremaneira para meu crescimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB e à Secretaria Municipal de Educação pelo convenio firmado, possibilitando a formação acadêmica de 25 professores da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista em nível de Mestrado.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Cândida Maria Santos Daltro Alves (DCIE – UESC), Dr<sup>a</sup> Soraya Mendes Rodrigues Adorno e Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (PPGEN – UESB) que aceitaram o convite e pelas contribuições para a melhoria da qualidade do texto.

Por fim, com o coração repleto de emoção e alegria, quero agradecer ao Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, meu orientador e, sobretudo um querido amigo. Obrigada por ter aceitado percorrer esse caminho comigo, acreditando e confiando em mim ao longo desses dois anos. Aliás, desde a entrevista no processo seletivo, afirmando que faríamos uma linda pesquisa. E que zelo, carinho, paciência e dedicação aos seus. Muito obrigada!

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Mapa territorial de Vitória da Conquista .....	29
Figura 1 - Entrada da creche.....	31
Figura 2 - Pátio do CMEI coberto .....	32
Figura 3 - Área externa do CMEI.....	32
Figura 4 - Pátio interno do CMEI.....	33
Figura 5 - Sala da Coordenação pedagógica .....	34
Figura 6 - Literaturas citada pelas colaboradoras: Menina bonita do laço e fita e O cabelo de Lelê .....	108
Figura 7 - Coleção africanidades .....	112
Figura 8 - Coletânea Africanidades em uso no planejamento pedagógico.....	114
Figura 9 - Animação Kiriku.....	116
Quadro 1 - Organização escolar dos alunos e horário .....	35
Quadro 2 - Formação Acadêmica das educadoras do CMEI.....	36
Quadro 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	37
Tabela 1 - Raça e cor dos alunos matriculados no CMEI em 2023.....	35
Tabela 2 - Raça e cor dos alunos da EI matriculados no município em 2023.....	36
Gráfico 1 - Raça e cor das participantes da pesquisa .....	37

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACID	Associação Conquistense de Integração do Deficiente
ACs	Atividades Completares
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Tese e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDs	<i>Compact disc</i>
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho pleno
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAN	Projeto Educação Alimentar e Nutricional
EI	Educação Infantil
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
GPEIEI	Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil
GT	Grupo de trabalho
hab	Habitante
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDGM	Índice de Desafios da Gestão Municipal
km	Quilometro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros
LGBTQI+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer e outras orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero
LIBRAS	Língua Brasileiras de Sinais
MEC	Ministério da Educação
min	Minuto
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
nº	Número
pdf	<i>Portable Document Format</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDN	União Democrática Nacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## RESUMO

Esta pesquisa teve como foco as práticas pedagógicas de educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA, cujo objetivo geral foi analisar as concepções de educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas, identificando de que modo essas práticas são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar. Como referencial teórico e tendo como recorte o campo da educação para as relações étnico-raciais, utilizou-se de autores como Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Rita de Cássia Fazzi, Fabiana de Oliveira, Flávio Santiago, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rosa Elizabeth Acevedo Marin, Maria Lúcia Rodrigues Müller, Tarcia Regina da Silva, entre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que se utilizou da entrevista semiestruturada e da observação não estruturada ou assistemática como técnicas para a coleta de dados. Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória da Conquista-BA e contou com a participação de 7 colaboradoras, sendo 5 professoras das turmas de 4 e 5 anos, além da coordenadora pedagógica e da gestora escolar. A pesquisa demonstrou que no CMEI em questão ainda predomina um currículo e práticas pedagógicas eurocêntricas e monoculturais. O trato político pedagógico acerca da diversidade étnico-racial tem se limitado à semana da consciência negra que, também por força da lei, ocorre no mês de novembro, sendo possível afirmar que as práticas pedagógicas desenvolvidas são frágeis, esporádicas, assistemáticas e, em alguns casos, inexistentes, no que concerne à implementação da Lei nº 10.639/2003. Entre as estratégias pedagógicas realizadas pelas educadoras, destaca-se, mesmo que de forma incipiente, o uso da literatura infantil, com a utilização de obras como “O Cabelo de Lelê” e “Menina bonita do laço de fita”. As colaboradoras sugerem que o currículo escolar deve estar preparado para lidar com a diversidade étnico-racial desde a educação infantil, através da *“literatura, da arte, do lúdico, de “forma leve”* sem se prender a datas comemorativas, como o dia da consciência negra. Algumas das colaboradoras não se sentem preparadas para trabalharem com as temáticas das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de formação inicial e continuada voltada à educação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** educação antirracista; educação infantil; prática pedagógica e antirracismo.

## ABSTRACT

This research focused on the pedagogical practices of educators from a Municipal Early Childhood Education Center in Vitória da Conquista-BA, whose general objective was to analyze the conceptions of preschool educators from a Municipal Early Childhood Education Center on anti-racist pedagogical practices, identifying how these practices are formulated and implemented (or not) in the school context. As a theoretical reference and focusing on the field of education for ethnic-racial relations, authors such as Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Rita de Cássia Fazzi, Fabiana de Oliveira, Flávio Santiago, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rosa Elizabeth Acevedo Marin, Maria Lúcia Rodrigues Müller, Tarcia Regina da Silva, among others. This is a qualitative, descriptive research, which used semi-structured interviews and unstructured or unsystematic observation as techniques for data collection. For the organization, categorization and analysis of data, the content analysis technique was used. The research was carried out at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Vitória da Conquista-BA and involved the participation of 7 collaborators, 5 of whom were teachers from the 4 and 5 year old classes, in addition to the pedagogical coordinator and the school manager. The research demonstrated that at the CMEI in question, a Eurocentric and monocultural curriculum and pedagogical practices still predominate. The political pedagogical approach to ethnic-racial diversity has been limited to black consciousness week which, also by law, takes place in the month of November, making it possible to state that the pedagogical practices developed are fragile, sporadic, unsystematic and, in some cases, non-existent cases regarding the implementation of Law N°. 10,639/2003. Among the pedagogical strategies carried out by the educators, the use of children's literature stands out, even if in an incipient form, with the use of works such as “O Cabelo de Lelê” and “Menina bonita do laço de fita”. The collaborators suggest that the school curriculum must be prepared to deal with ethnic-racial diversity from early childhood education, through “literature, art, play, in a “light way” without being tied to commemorative dates, such as the day of black Consciousness. Some of the collaborators do not feel prepared to work with the themes of ethnic-racial relations in their pedagogical practices, pointing out the need for initial and continued training focused on the education of ethnic-racial relations.

**Keywords:** anti-racist education; child education; pedagogical practice and anti-racism.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>Sem finalizar as reflexões</b> .....	18
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b> .....	24
<b>2.1 Caracterização da pesquisa quanto ao tipo e técnicas utilizadas na produção dos dados</b> .....	24
<b>2.2 Caracterizações de Vitória da Conquista, escola campo e dos sujeitos/colaboradores da pesquisa</b> .....	28
<b>2.3 Técnicas utilizada para a organização e interpretação dos dados</b> .....	38
<b>3 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	40
<b>3.1 Das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais: breve incursão</b> .....	40
<b>3.2 Do multiculturalismo à interculturalidade crítica: em defesa de uma educação antirracista</b> .....	54
<b>4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	62
<b>4.1 Olhares sobre a infância na educação brasileira e a construção das políticas de educação infantil</b> .....	62
<b>4.2 Educação infantil e relações étnico-raciais</b> .....	72
<b>4.3 Práticas pedagógicas antirracistas e educação infantil</b> .....	79
<b>5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE EDUCADORAS DA PRÉ-ESCOLA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA</b> .....	86
<b>5.1 Concepções das educadoras do CMEI acerca da importância da educação para a diversidade étnico-racial na educação infantil, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003</b> .....	86
<b>5.2 O racismo, o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar e as estratégias de combate das educadoras</b> .....	93
<b>5.3 Práticas pedagógicas e a presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelas educadoras do CMEI</b> .....	103

<b>5.4 Projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI.....</b>	<b>117</b>
<b>5.5 Avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista no CMEI .....</b>	<b>123</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A - Solicitação a SMED de informações para a pesquisa .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiros de entrevista com os participantes da pesquisa .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A - Parecer do CEP de liberação da pesquisa .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO B - Ofício da SMED com informações para a pesquisa.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO C - Projeto de atividades desenvolvida no CMEI .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO D - Planejamento semanal do CMEI.....</b>	<b>164</b>

## APRESENTAÇÃO

Quero iniciar essa apresentação direcionando algumas reflexões a partir das minhas vivências trazendo para o leitor os percursos traçados para chegar até a escrita dessa Dissertação de Mestrado. Destarte, descrevo a minha formação acadêmica atrelada a minha experiência profissional de forma indissociada aos relatos e reflexões acerca das minhas inquietações a respeito da prática pedagógica do docente e o quanto ela é imprescindível quando esse tem sensibilidade para tratar das questões da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Trazer a memória da minha formação acadêmica e da vivência profissional tem a sua relevância para análise e reflexão da atuação docente. Esta reflexão, trouxe a possibilidade de estabelecer relações entre as fases marcantes da minha trajetória pessoal e o desejo de ampliar o conhecimento no campo dos estudos étnico-raciais, direcionado sobretudo a área da educação infantil. Considero, este projeto de pesquisa em um trabalho autoavaliativo que me impulsiona no desejo de concretizar mais uma etapa da vida na busca pela minha qualificação a partir do Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A minha formação em Pedagogia nessa mesma instituição foi uma decisão acertada, visto que desde criancinha já brincava de ser professora e escutava a minha mãe a falar e a profetizar que suas filhas seriam todas professoras. Era o sonho dela para suas seis meninas e ao longo do tempo tornou-se também o sonho de cada uma de nós. No período da formação primária, costumava olhar minhas professoras e professores de uma forma encantadora e, mesmo àqueles aos quais não tinha tanta ligação, mantinha o respeito e a admiração, buscando em cada um(a), características que eu levaria comigo, quando fosse a minha vez de atuar como professora.

As especializações feitas na área da Educação, tanto na Gestão Escolar, quanto na Educação Inclusiva Especial, refletiam a necessidade de um conhecimento em torno daquilo que eu estava vivenciando enquanto professora da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. O trabalho desenvolvido na educação infantil, me possibilitou identificar o meu lugar de pertencimento. Contudo, observando toda essa trajetória, verifiquei que passei um período muito envolvida com a atuação na gestão e afastada dos necessários estudos e discussões sobre a educação. Esse distanciamento, me trouxe um vazio intelectual diante das dificuldades encontradas no cotidiano, corroborando para meu desejo do mestrado e o intuito de aperfeiçoar minha prática profissional.

Foi exatamente refletindo sobre as questões surgidas durante a minha trajetória profissional que despertou o interesse em fazer uma análise no âmbito da Educação Infantil

voltada para as práticas pedagógicas dos profissionais em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Vitória da Conquista.

Comecei a trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista como efetiva do quadro regente no ano de 1999, quando fui aprovada no Concurso Público para professoras e professores. Naquela época, a minha formação era apenas em Magistério acrescido dos Estudos Adicionais em Pré-escolar<sup>1</sup>. Parecia o suficiente para adentrar as salas de aulas e cumprir o papel de educadora. No ano anterior eu já havia assumido, enquanto contratada pela mesma prefeitura, duas turmas em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nos dois anos seguintes, atuei na zona rural da cidade e em um bairro da periferia. Nesse período, chamou a minha atenção o trabalho concreto que fazíamos, pois, era a realidade vivenciada pelos alunos o ponto de partida das nossas atividades. Enquanto professora participava ativamente do cotidiano dos alunos. As dificuldades eram muitas, mas o esforço dedicado para o êxito nos nossos trabalhos era maior ainda.

A partir dali eu começava a refletir sobre o trabalho da (o) profissional em educação, suas dificuldades e desafios, e a grande necessidade de saber reconhecer a importância de continuar estudando e se aprimorando. Em 2001, fui convidada a fazer parte do quadro de docentes de uma associação de deficientes dessa cidade. Foi nesse momento, um grande desafio, pois, eu desconhecia completamente o importantíssimo trabalho desenvolvido por essa instituição. Até então, nunca havia desenvolvido nenhum trabalho na área da educação especial, por isso me veio as primeiras interrogações: Como contribuir se nada sei? O que oferecer se o meu conhecimento está vazio em relação a essa modalidade de ensino?

Foi com essas questões intrigantes que comecei meu trabalho na educação especial, vinculada à Rede Regular de Ensino, e para sair desse desequilíbrio comecei a entender que o “vazio” seria momentâneo, tão logo eu me abrisse ao diálogo, aos estudos e ao conhecimento. Foram cinco anos na caminhada com a educação especial e nesse tempo participei de muitos seminários, oficinas e simpósios promovidos pela UESB e outras instituições, encontros e cursos na área da deficiência visual, dentro e fora do Estado. Muitas vezes o professor só se vê na posição que educa e, nesse sentido, ensina muito menos do que se pode, pois, não há ali uma construção coletiva do saber. Aprendi com alunos mais do que eu poderia oferecer. Todo esse trabalho com a educação especial resultou também em um questionamento para minha

---

<sup>1</sup> Os Estudos Adicionais referem-se a cursos de agregação pedagógica ou capacitação de professoras e professores do Ensino Primário oferecido pelo Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-Bahia em conformidade com o disposto no parágrafo 2º do Artigo da lei nº 5692/1971 com o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 130/1993 e Resolução do CEE nº 061/1993, parágrafo único, publicado no Diário Oficial em 11 de janeiro de 1994.

monografia no curso de Pedagogia da UESB: Inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência visual) em Vitória da Conquista Bahia: realidade ou utopia? Essa pesquisa confirmou o valioso trabalho de inclusão escolar que a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE) realizava, mas também me fez voltar meus olhares para a questão desde os primeiros anos de vida educacional, na educação infantil.

Enquanto eu buscava a minha formação acadêmica e profissional também pude contribuir na formação de outras pessoas ao participar das discussões sobre inclusão e a disseminação do trabalho desenvolvido na ACIDE, a exemplo do I Seminário sobre Perspectivas e Possibilidades de Inclusão Social dos Portadores de Necessidades Especiais no Sudoeste do Estado da Bahia, promovido pela UESB, onde estava como membro da comissão organizadora e monitora. Outro curso que contribuiu sobremaneira para minha compreensão dessa temática foi promovido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) em Salvador/BA. Já em 2007, ministrei uma oficina no V Seminário de Apoio à Inclusão: Diversidade e Transformação Social, promovido pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB.

A passagem pela universidade, no Curso de Pedagogia, me possibilitou ter uma visão ampla das áreas que eu poderia atuar e a Educação Infantil já era para mim uma possibilidade. Em 2006, fui aprovada na seleção interna para tutoria do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Com a responsabilidade de orientar e favorecer a aprendizagem de cursistas desse Programa, estava em constante aprendizado sobre a educação infantil, participando também de muitas formações, tanto no sentido de orientar os profissionais da creche, quanto na atuação direta com as crianças.

A trajetória pela Educação infantil se estendeu para a atuação em sala de referência, quando passei a assumir as turmas de 4 anos, na Creche Municipal Regina Ramos Cairo<sup>2</sup>, não sendo essa a minha primeira experiência com educação infantil, pois já havia trabalhado em anos anteriores com esse público. Mais uma vez, compreendo a importância da minha passagem pela universidade e o trabalho desenvolvido no Proinfantil, visto que contribuíram para o meu desempenho profissional. Ter estudado autores que descrevem sobre essa fase da vida, compreendido a questão do lúdico na infância, a importância dos jogos e brincadeiras, o faz-de-conta, possibilitou-me desenvolver um trabalho maravilhoso nesta unidade. Mas, o olhar observador levou-me a pensar também sobre as relações existentes no interior da

---

<sup>2</sup> Nesse período as instituições de educação infantil do município ainda tinham a nomenclatura de creche, somente com o Decreto nº 18.650, publicado no Diário Oficial no dia 22 de maio de 2018, que passam a ser Centro Municipal de Educação Infantil, fato que aprofundaremos adiante (Vitória da Conquista, 2018).

instituição/creche.

Buscava entender como as práticas educativas desse ou daquele colega possibilitavam a permanência e sucesso da criança naquele ambiente, mas muito mais refletia sobre a minha prática, sobretudo quando recebia em minha sala cada criança com suas distintas especificidades, já que cada criança é única. Como muito bem afirma Saviani (2008, p. 66), "é pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses dos educandos. Nenhuma prática educativa deve-se instalar sem esse pressuposto". Aliás, era exatamente no desenvolvimento de projetos com base no cotidiano das crianças e na participação comunitária que a instituição educativa seguia seu curso.

Buscar a pós-graduação na área de Gestão Escolar e na Educação Especial Inclusiva também abriram a possibilidade para um melhor entendimento da minha atuação enquanto profissional da Educação. Pude, ao longo da minha trajetória, trabalhar como diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Estar na regência da sala comum ou em sala da educação especial, no apoio à rede regular de ensino, na tutoria auxiliando a formação de professores, possibilitou um olhar para a educação em vários ângulos, fazendo o educador perceber a importância pulsante do pedagogo que quer ver e buscar respostas para perguntas ainda não respondidas. Dessa forma, como afirma Souza (2004), nossas narrativas pessoais e profissionais são reveladas a partir do modo como atuamos em nossa maneira de fazer educação.

Pensar nas narrativas pessoais e profissionais também possibilitou desafiar a mim e aos meus irmãos a escrever a nossa história como forma de homenagear nossa mãe, mulher forte que teve que enfrentar muitas barreiras para criar e educar seus dez filhos num contexto de dificuldades muito grandes. Impedida de ter acesso à educação formal ela entendeu muito cedo que seria através da educação que seus filhos trilhariam um caminho diferente do dela e se esforçou muito para manter todos na escola, enquanto nos formava para a vida. O livro "*Dona Lau: histórias de vida de uma mulher negra, não alfabetizada e guerreira*" (Oliveira; Pimentel, 2021) revela a alegria de ser quem somos e de onde viemos, mas, também, as raízes do meu ser educadora, porque muito antes de me ver professora, minha ancestral já havia me formado para tal.

Atualmente, estou como gestora no Centro Municipal de Educação Infantil Jardim Valéria e é sempre uma nova experiência cada vez que se inicia um trabalho, no caso dessa instituição, o desafio proposto era o atendimento de crianças bem pequenas de apenas 2 e 3 anos de idade. Então, a cada desafio é necessário voltar aos estudos, voltar o olhar observador, buscar nas leituras algo que possa direcionar o seu trabalho e melhorar a própria prática pedagógica. Foi nesse intuito que passei a fazer parte do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância

e Educação Infantil (GPEIEI), da UESB, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina de Jesus Brandão. Também pensando nos conflitos que perpassam o ambiente escolar e na urgência de adesão concreta às práticas pedagógicas antirracistas em conformidade com o que determina a Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, vi a necessidade em adentrar nas discussões que perpassam as relações étnico-raciais para o ávido combate ao racismo, preconceito e discriminação na sociedade. Portanto, tornei-me membro do Grupo de Pesquisa Etnicidade, Relações Raciais e Educação, sob a coordenação do Professor Dr. José Valdir Jesus de Santana. A busca pela concretização do Mestrado em Ensino também se enquadra nesse desejo de ampliar meu conhecimento sobre a infância e suas concepções para atuar de forma mais qualificada por onde eu estiver.

### **Sem finalizar as reflexões**

Os anos passados atuando, especialmente na educação infantil, me levou a pensar sobre a infância e as concepções que a envolve, bem como as relações que se efetivam dentro do espaço educacional. Pensei nas muitas crianças que precisaram de uma atenção maior no qual seus gestos, choro e isolamento diziam para o adulto que ela estava passando por situações de conflitos e que, sozinhas, não conseguiam dar conta. Eu fui uma dessas crianças. Chamada de “negrinha de cabelo de fogo”, “cabelo de Bombril” e de “pinche” sofria calada as agruras da vida. Naquela época, não tive a oportunidade de ter conhecido histórias infantis que mostrassem a beleza do corpo negro e que emponderassem crianças negras como as que tenho em meu acervo pessoal atualmente, a exemplo de *Betina* de Gomes (2009), *Amoras* de Emicida (2018), *Meu crespo é de rainha* de Bell Hooks (2018), *Princesas Negras* de Meireles e Souza (2019), *Com que penteado eu vou* de Oliveira (2021), *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo* de Brito (2022). Possivelmente os/as escritores/as dessas obras já falassem para mim através das palavras firmes e encorajadoras de Dona Lau, minha mãe. Os brinquedos e as brincadeiras que tive acesso, não representavam a minha família, minhas origens. Não me via representada nas bonecas de pano comercializadas nas lojas e supermercados, então quando brincava com elas eu nunca era a mãe, mas a empregada ou a babá.

Então, muitas vezes quis gritar ao mundo, especialmente para aquelas pessoas que tentavam me colocar num lugar subalterno, “Me deixem ser quem eu sou”! A escola, ao longo dos tempos, foi um ambiente nocivo e hostil para muitas meninas e meninos pretos porque aquilo que lhe feria a alma estava sempre ali, a lhe torturar e o adulto que deveria ajudar a combater, preferia o silêncio à denúncia, ou dizer que era de “brincadeirinha” ou ainda, “coisas

de criança”.

Não, não! O racismo não é brincadeira! No contexto educacional, ele permanece reproduzindo histórias e contos eurocentrados sem levar em conta o mundo diverso que se apresenta todos os dias em seu entorno. Estou convicta que também deve ser desde a educação infantil o trabalho voltado para o respeito ao outro, as diferenças, ao combate ao racismo, preconceito e discriminação. É inadmissível que crianças negras vivam ainda situações constrangedoras por conta da sua cor de pele, seu cabelo crespo, seu corpo, seus traços, sua ancestralidade. Inaceitável também que espaços designados para a construção do conhecimento e de aprendizagens continuem a desenvolver atividades, ações, projetos que não (re)signifiquem a história contada sobre o nosso povo sempre colocados na subalternidade.

Assim, diante de tantas experiências vivenciadas ao longo da minha história de vida, formação acadêmica e experiência profissional, estabeleci mais um desafio no sentido de prosseguir os estudos para uma formação *stricto sensu*. Um estudo sobre as práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista, BA, poderá trazer contribuições relevantes para a educação. Para as professoras e professores que atuam no município, conscientizando-os no sentido de desenvolverem projetos que favoreçam o respeito ao outro e o combate ao racismo, preconceito e discriminação a partir do que preconiza a lei antes citada. Para os pais, a fim de que entendam a importância do trabalho social na instituição e possam garantir que suas meninas e meninos tenham as mesmas oportunidades desde o início da sua vida educacional. Para o município, pois, terá a possibilidade de inferir as ações necessárias para que todas as crianças estejam inseridas no meio educacional, tendo o seu direito garantido de uma educação de qualidade que promova o sucesso e bem-estar delas, garantindo também o seu desenvolvimento integral.

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática desta pesquisa é fruto de minha vivência como professora negra, egressa do curso de Pedagogia da UESB, Campus de Vitória da Conquista, militante antirracista, que tem lutado contra o preconceito e a discriminação racial presente na sociedade brasileira no geral, e em particular na realidade educacional.

Enquanto educadoras, conscientes do papel formador que temos, não podemos permitir que as memórias do povo negro se percam ou que a história seja contada a partir de um só olhar, posto que, como afirma Adichie (2019), pode-se incorrer ao perigo de uma história única. É sabido que, dependendo da maneira como é entendida e tratada as questões étnico-raciais, as instituições educacionais podem auxiliar as crianças a valorizarem sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, sua identidade, ou o contrário, legitimar processos de exclusão e violência, que se manifestam através da discriminação e do preconceito racial.

Historicamente, a educação brasileira foi/é marcada por um caráter excludente seja em relação a classe social, raça ou etnia. Em relação à população negra brasileira, essa exclusão se mantém, em diferentes domínios, a exemplo do mercado de trabalho, no acesso ao sistema de saúde, à educação, emprego, lazer, entre outros, como já demonstraram Hasenbalg (2005), Telles (2003) e Theodoro (2022). Tais exclusões resultam do racismo, que continua organizando as relações sociais e raciais em nosso país, em especial o “racismo estrutural” (Almeida, 2019), que se atualiza através de mecanismos legais e institucionais, e que se revigora com a narrativa discursiva do “mito da democracia racial”<sup>3</sup>, que nega a existência do racismo em nossa sociedade e propaga o ideário de relações raciais harmoniosas em nosso país.

A escola, como instituição social, tem servido de propagadora do mito da democracia racial, que, em sua versão pedagógica, como defende Gomes (2006, 2011), alimenta o discurso de que todos são iguais perante a lei, instituindo currículos e práticas pedagógicas eurocêntricas e monoculturais, em todos os níveis e modalidades da educação básica. É contra esse discurso que o Movimento Negro brasileiro, desde a década de 1970, tem se insurgido, denunciando e censurando publicamente o racismo, sua reprodução e suas consequências nos diferentes espaços e instituições sociais e políticas, a exemplo da escola, como afirma Gomes (2007, 2011, 2017, 2022), o que resultou na formulação de uma perspectiva de educação das relações étnico-raciais, cuja culminância foi a aprovação da Lei

---

<sup>3</sup> A discussão sobre o mito da democracia racial será retomada ao longo da dissertação, em especial no capítulo 2.

nº10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao longo de toda a educação básica, seja ela pública ou privada.

Estudiosos das relações étnico-raciais no campo da educação, a exemplo de Cavalleiro (2001, 2014), Gomes (2001, 2006, 2007, 2010, 2012), Fazzi (2006), têm demonstrado que as trajetórias escolares da população negra apresenta-se bem mais desiguais do que as percorridas pela população branca. A estrutura escolar, o currículo, os tempos e os espaços escolares, as práticas pedagógicas são inadequadas à população pobre e negra. Diante desse cenário, a perspectiva trazida pela Lei nº10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004, requerem a construção de currículos e práticas pedagógicas antirracistas desde a educação infantil, vista como a base do sistema educativo brasileiro.

Outrossim, uma educação para as relações étnico-raciais ou uma educação antirracista precisa, segundo Cavalleiro (2001, p. 155) “[...] transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade”. Para se obter êxito em uma educação antirracista, o professor precisa ter contato com uma formação que o faça assumir um compromisso ético e político, rompendo com o silêncio existente dentro do ambiente educacional e com o racismo estrutural e institucionalizado. Ou ainda, precisa romper com a branquitude epistemológica que opera nas intuições educativas, universidades e nos processos que se voltam à formação de professores.

A construção de uma educação antirracista, remete-nos a olhar para a revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação antirracista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil asseguram às crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais, o acesso a uma educação pautada no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural, quando afirmam que a proposta pedagógica da educação infantil deve assegurar “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, 2009a, p. 21).

Contudo, pesquisas como as realizadas por Cavalleiro (2014), Oliveira (2004), Moitinho (2009), Silva (2015), Santiago (2014, 2015) têm demonstrado que as experiências das crianças negras na educação infantil têm sido atravessadas por violências, que resultam do preconceito e da discriminação racial e se expressam através de xingamentos, apelidos, estereótipos,

exclusão, distribuição desigual de afetos, entre outras questões e, nesse sentido, faz-se necessário direcionar o olhar às práticas pedagógicas de educadoras e educadores que atuam na educação infantil, no sentido de compreender de que forma essas práticas têm sido implementadas em diálogo com o que determina a Lei nº 10.639/2003.

Esta pesquisa, portanto, buscou responder à seguinte *questão*: Que práticas pedagógicas têm sido (ou não) implementadas por educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003?

A partir da questão de pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar as concepções de educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas, identificando de que modo essas práticas são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar e como objetivos específicos: Identificar e analisar as concepções das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) acerca da importância da educação para a diversidade étnico-racial na educação infantil, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003; analisar de que forma as práticas pedagógicas das educadoras 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; identificar os avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista na educação infantil na perspectivas das educadoras.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Chizzotti, 2008; Minayo, 2010), do tipo descritiva (Triviños, 2011; Gil, 2012), que se utilizou da entrevista semiestruturada (Marconi; Lakatos, 2021) e da observação não estruturada ou assistemática (Mattar; Ramos, 2021) como técnicas para a coleta de dados. Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo (Bardin; 2016; Franco, 2021) em diálogo com o referencial teórico. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA e contou com a participação de 7 colaboradoras, sendo 5 professoras das turmas de 4 e 5 anos, além da coordenadora pedagógica e da gestora escolar.

No referencial teórico e na construção da revisão de literatura, utilizou-se de autores como Almeida (2019) e Theodoro (2022) para tratar das relações de desigualdades raciais em nosso país; na discussão sobre interculturalidade e educação, acionamos Walsh (2009) e Candau (2012, 2014, 2016); na discussão sobre educação para as relações étnico-raciais, utilizou-se de autores como Gomes (2006, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2017, 2019, 2022), Cavalleiro (2001, 2005, 2014), Fazzi (2006), Oliveira (2004), Santiago (2014, 2015), Silva (2010, 2011), Marin (2010), Müller (2013), Silva (2015) e Brasil (2004, 2013), entre outros.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado

“*Perspectiva metodológica*”. Nele, apresentamos a abordagem e o tipo de pesquisa e as técnicas utilizadas na “coleta” dos dados. Define-se, ademais, o campo e os sujeitos/colaboradores da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

No capítulo dois, “*Por uma educação antirracista e interculturalidade crítica na educação infantil*” apresentam-se as concepções, conceitos e categorias mobilizados na pesquisa, tendo como foco o campo da educação antirracista e a interculturalidade crítica, organizado em duas seções: das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais: breve incursão; do multiculturalismo à interculturalidade crítica: em defesa de uma educação antirracista.

O capítulo três, intitulado “*Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil*”, discute a questão das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil e está dividido em três seções: Olhares sobre a infância na educação brasileira e a construção das políticas de educação infantil; Educação infantil e relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas e educação infantil.

No quarto capítulo, “*Práticas pedagógicas e educação antirracista de educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória da Conquista-BA*”, apresenta-se a discussão e análise dos dados empíricos, à luz do referencial teórico mobilizado pela pesquisa. Por fim, a *conclusão*, que entre os resultados encontrados, destacam-se os seguintes: O trato político pedagógico acerca da diversidade étnico-racial, no CMEI em questão, tem se limitado à semana da consciência negra que, também por força da lei, ocorre no mês de novembro, sendo possível afirmar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras são frágeis, esporádicas, assistemáticas e, em alguns casos, inexistentes, no que concerne à implementação da Lei nº 10.639/2003. Entre as estratégias pedagógicas realizadas pelas educadoras, destaca-se, mesmo que de forma incipiente, o uso da literatura infantil, com a utilização de obras como “O Cabelo de Lelê” e “Menina bonita do laço de fita”. As colaboradoras sugerem que o currículo escolar deve estar preparado para lidar com a diversidade étnico-racial desde a educação infantil, através da “*literatura, da arte, do lúdico, de “forma leve*” sem se prender a datas comemorativas, como o dia da consciência negra. Algumas das colaboradoras não se sentem preparadas para trabalharem com as temáticas das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de formação inicial e continuada voltada à educação das relações étnico-raciais.

## **2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

Neste capítulo apresenta-se os procedimentos metodológicos adotados para a construção da presente pesquisa. Especificamente, situa-se a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

A investigação, de natureza qualitativa, pretendeu compreender a problemática das relações sociais, mormente associada às questões étnicas e raciais na educação infantil no município de Vitória da Conquista-BA, tendo como lócus de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil. O capítulo está estruturado nas seguintes seções: caracterização da pesquisa quanto ao tipo e técnicas utilizadas na produção dos dados; caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa e técnicas utilizadas para organização e interpretação dos dados.

### **2.1 Caracterização da pesquisa quanto ao tipo e técnicas utilizadas na produção dos dados**

A pesquisa é um procedimento formal que faz recurso a métodos de pensamento reflexivo e requer um tratamento científico, se constituindo no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir alguma verdade. Conforme Gil (2008, p. 26), é o “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Geralmente, permite descobrir respostas para problemas científicos a partir do emprego do método científico. Portanto, o método científico articula a “teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2009, p. 15).

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa (Chizzotti, 2008). O termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2008, p. 28).

A pesquisa qualitativa é interpretativa e utiliza-se de múltiplas fontes, além de diferentes estratégias e procedimentos, sendo os mais utilizados a observação, as entrevistas e a análise documental. Por isso, segundo Chizzotti (2008, p. 28), “a análise, a discussão e interpretação dos resultados envolvem a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o referencial teórico”. No mesmo sentido, conforme Mattar e Ramos (2021, p. 132), a pesquisa qualitativa “procura gerar uma compreensão holística dos fenômenos estudados” e, com essa finalidade, adota “[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno

situado no local em que ocorre, [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (Chizzotti, 2008, p. 28).

Do outro lado, a pesquisa assume a dimensão descritiva, posto que o foco essencial reside em conhecer determinada comunidade, suas características, valores partilhados e percepções acerca de um fenômeno (Triviños, 2011; Gil, 2012). Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 119), “as pesquisas descritivas propõem-se em descrever situações e eventos”, de forma a privilegiar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa sobre uma diversidade de questões, ou seja, para o nosso estudo, permitiu termos a percepção de professoras da educação infantil sobre suas práticas pedagógicas e a experiência no campo do trabalho antirracista.

Para a produção dos dados, no decorrer da pesquisa, utilizou-se das seguintes técnicas: *observação não estruturada assistemática e entrevista semiestruturada*. A observação, segundo Gil (2008, p. 100), envolve “o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” e, no caso desta pesquisa, o cotidiano escolar relativo a educação infantil. Para Lükde e André (2022) a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o pesquisado. Além disso, a observação possibilita a coleta de dados mesmo em situações que seja impossível outra forma de comunicação.

Mattar e Ramos (2021, p. 204) afirmam que “ao considerar a presença ou não do pesquisador no campo de pesquisa, pode-se diferenciar a observação direta da indireta”. Na observação direta, “o pesquisador está fisicamente presente no campo, o que a torna mais flexível”, por permitir que o observador relate muitos aspectos que acontecem e tenha diferentes focos de observação”. Já a observação indireta para os autores “é realizada de forma mediada, a partir do registro feito por filmagem ou câmera digital de transmissão”.

Todavia, procuramos fazer recurso a observação assistemática a partir da ótica de Marconi e Lakatos (2021, p. 210), que defendem que a observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, “consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas, [sendo] mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados”.

A observação não estruturada ou assistemática acontece sem definições prévias em relação aos comportamentos ou eventos a serem observados, supondo uma aproximação entre o observador e o campo de observação. Esse tipo de observação pode ocorrer, por exemplo, como fase inicial de uma pesquisa para aproximação com o campo de pesquisa e envolve um registro contínuo de observação (Mattar; Ramos, 2021, p. 204).

O êxito da utilização dessa técnica depende do observador, de estar ele atento aos fenômenos que ocorrem no mundo que o cerca, de sua perspicácia, discernimento, preparo e treino, além de ter uma atitude de prontidão. Muitas vezes, há uma única oportunidade para estudar certo fenômeno; outras vezes, essas ocasiões são raras. Portanto, este tipo de observação não é totalmente espontâneo ou casual, pois, o mínimo de interação, de sistema e de controle se impõe em todos os casos, para chegar aos resultados válidos (Marconi; Lakatos, 2021).

O uso desta técnica de pesquisa começou a ser desenhada a partir da minha experiência como educadora em educação infantil desde o ano de 2008, altura em que procurava enxergar a matriz curricular e programática em relação às práticas antirracistas naquele ambiente. Mas, a partir do ano de 2021, ao ser aprovada no Mestrado em Ensino da UESB, interessou-me investigar com maior atenção as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

A observação assistemática ocorreu entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023, no CMEI, onde foi possível tirar fotos da escola, pátio, salas de referência, salas das educadoras, refeitório e a parte externa. Nesta fase foi fundamental participar dos momentos de planejamento pedagógico que contava com a presença das educadoras das turmas dos 4 e 5 anos e com a presença da coordenadora pedagógica. O planejamento das atividades era feito de forma separado por faixa etária, sem que houvesse a possibilidade de as educadoras se reunirem para o desenvolvimento de um trabalho coletivamente. Dessa forma, a observação foi realizada em dias diferentes.

Além da observação assistemática, como já referido, utilizamos da entrevista semiestruturada. A entrevista possibilitou a interação com os agentes ligados ao CMEI, permitindo o diálogo com a gestora da escola, a coordenadora pedagógica e as educadoras das turmas de 4 e 5 anos. De acordo com Marconi e Lakatos (2021, p. 213), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esta técnica possibilita explorar problemas, com “a inclusão de novas questões a partir da interação com os entrevistados, buscando, assim, compreender como e por que as pessoas estruturam suas ideias da maneira como o fazem, como e por que fazem conexões entre ideias, valores, eventos, opiniões e comportamentos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 248).

A pesquisa por um lado, procurou encaixar a entrevista despadronizada ou não estruturada pelo fato de dar liberdade ao investigador de desenvolver perguntas abertas em contextos específicos, criando condições de promover uma conversação informal (Marconi; Lakatos, 2021). Por outro lado, articulou a entrevista semiestruturada que 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.

As professoras entrevistadas tiveram a possibilidade de falar de suas experiências a partir da problemática que nos propomos a estudar. Isto foi possível tendo em conta a abertura delas em darem resposta de livre e espontânea vontade (Minayo, 1994). O procedimento da entrevista teve início com a elaboração do roteiro que conduziu todo o processo investigativo. As questões elaboradas para a entrevista levaram em conta o quadro teórico, problema de pesquisa, objetivos do estudo e as características dos sujeitos participantes.

Como a instituição era um espaço em que a pesquisadora já havia trabalhado, foi possível sentir-se bastante confortável em adentrar os portões e apresentar a proposta de pesquisa à gestora, que a recebeu muito bem e se colocou à disposição, reforçando a importância da temática abordada. Durante a pesquisa empírica, o contato com as entrevistadas foi mantido dependendo da disponibilidade delas, agendadas via aplicativo de serviço de mensagem, primeiramente com a gestora e depois com a coordenadora pedagógica. As demais participantes se colocaram à disposição levando em conta o período em que estariam participando das Atividades Complementares (ACs). Neste caso, a cada uma das participantes da pesquisa, procuramos manter sempre contato informando sobre a finalidade da entrevista, esclarecendo os objetivos da entrevista, a estrutura do roteiro e o desígnio dos dados por recolher, além de apresentar também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado pelas participantes. Desse modo, as entrevistas foram realizadas em horário, disponibilidade e espaço indicado pelas nossas entrevistadas.

As entrevistas, realizadas entre dezembro de 2022 a março de 2023, somaram 109,1 min tendo uma média de 15 min por participante. Os ambientes utilizados para a realização das entrevistas foram diferentes, levando em conta a dinâmica de funcionamento da instituição. Assim, foi utilizada a sala da gestora para a sua entrevista e a da coordenadora pedagógica que utilizou desse mesmo espaço, procurando evitar o barulho no pátio interno, afinal, naquele momento algumas turmas estavam no recreio. A sala da coordenação foi utilizada para realização da entrevista com uma das educadoras da turma de 4 anos. Outra educadora, também da turma de 4 anos, utilizou a própria sala de referência, no intervalo, enquanto as crianças estavam no momento do pátio sob a observação de uma auxiliar. As demais professoras entrevistadas optaram pelo espaço externo, ao ar livre e distante do barulho das crianças. Embora procurássemos deixar as entrevistadas o mais tranquilo possível quanto ao procedimento, a maioria delas ficou retraída pelo fato de suas falas estarem sendo gravadas. A partir do momento em que falávamos sob o respeito e sigilo do processo, a entrevista fluía

positivamente. Na próxima seção, caracterizaremos, de forma mais adequada, tanto o campo quanto os sujeitos da pesquisa.

## **2.2 Caracterizações de Vitória da Conquista, escola campo e dos sujeitos/colaboradores da pesquisa**

As pessoas que nasceram, viveram ou conheceram essa cidade do interior da Bahia, costumam chamá-la carinhosamente de Conquista<sup>4</sup>. Para outros tantos, devido às características de temperaturas baixas, passou a ser apelidada de “Suíça Baiana”, termo que lhe cai muito bem (em seu histórico de registro de temperatura a cidade chegou a registrar 5 °C no inverno e 13,4 °C no verão). O fato é que o município de Vitória da Conquista, geograficamente, está localizado a 517 km da capital Salvador. Nas partes mais altas, chega a atingir cerca de 1100 metros acima do nível do mar e possui uma extensão territorial de 3.254,186 km<sup>2</sup> (Mapa 1). Assim, é considerada a terceira maior cidade do estado da Bahia, a quinta do interior do Nordeste, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a segunda melhor cidade da região para se viver no Nordeste, segundo os parâmetros do Índice de Desafios da Gestão Municipal<sup>5</sup> (IDGM) de 2021.

No que tange aos indicadores demográficos, o município tem uma população de mais de 370 mil habitantes, sendo 113,97 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022). Vitória da Conquista é composta por uma zona rural extensa contando com onze distritos: Baté-Pé, Pradoso, Iguá, São Sebastião, José Gonçalves, Dantilândia, Cabeceira da Jibóia, São João da Vitória, Veredinha, Inhobim e Cercadinho – sendo também extensa a zona urbana. Ao longo dos seus 182 anos de emancipação política tornou-se uma das mais importantes cidades com um desenvolvimento na área da indústria, agricultura, comércio e especialmente no setor educacional, sendo um polo para inúmeros outros municípios da Bahia e outros estados.

---

<sup>4</sup> Antes da cidade ter o nome atual, era chamada apenas de Conquista. O nome foi dado em razão da tomada de terra dos indígenas pelos portugueses e espanhóis à época. A mudança aconteceu somente em 1943, quando Conquista também ganhou o ‘Vitória’ na frente, devido ao nome ser igual ao de um município mais antigo, em Minas Gerais. A redundante nova nomeação ocorreu com registros nos poucos veículos de comunicação da cidade. Um deles foi o jornal de nome ‘O Combate’, que anunciou a mudança ressaltando que a cidade permaneceria com nome do passado, por conta de suas lutas e vitórias. O jornal ‘O Combate’ também parou de circular em 1964, mas os arquivos seguem presentes (Angelis, 2018).

<sup>5</sup> O IDGM realizado pela Macroplan Consultoria, traz um diagnóstico dos resultados alcançados na gestão municipal em 2019 e compara com os últimos 10 anos. O estudo avaliou 15 indicadores em quatro eixos estratégicos: educação, saúde, segurança e saneamento básico e sustentabilidade.

Mapa 1 - Mapa territorial de Vitória da Conquista



Fonte: Elaborado pela autora, utilizando a ferramenta paint, 2023.

No hino escrito pelos compositores Euclides Dantas e Francisco Vasconcelos, sua última estrofe faz referência a uma vida virtuosa de trabalho, estudo, moradia, descanso e amor ao que se construiu causando um enorme orgulho e emoção ao visualizar seu território no mapa do Brasil. Contudo, a história de Vitória da Conquista, tal como a do próprio país, não pode ser romantizada sem levar em conta seu marco colonizador. A invasão dos portugueses dizimou povos originários, a história da cidade considerada “joia do Sertão Baiano” também foi marcada pela invasão das terras dos Aimorés, Pataxós e Mongoiós e o massacre desses povos.

No que se refere aos indicadores sobre educação, a situação do município pode ser descrita nos seguintes termos: taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 96,8 %, o número de matrículas no ensino fundamental foi de 46.730 matrículas no ano de 2019 (IBGE, 2021). Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2021, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal, o alcance foi de 5,6, acima da meta estabelecida para o ano. Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o índice foi de 5,1 superando também a meta estabelecida de 4,6. Foi o melhor resultado obtido pelo município, sendo o maior IDEB entre os municípios baianos com mais de 100 hab, incluindo a capital Salvador.

A Educação Infantil correspondeu a 18,36% do total de alunos matriculados no município pela rede pública. Esse percentual corresponde a 96,7% das crianças na faixa etária de 4 e 5 matriculadas em pré-escolas em 2019. O Plano Nacional de Educação em sua Meta 1,

prevê a universalização (100%) da educação infantil (quatro e cinco anos) até 2024, para isso o município deverá aumentar seus esforços (Brasil, 2014). Em se tratando do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, a oferta é bem menor, já que o município ainda não oferece atendimento para bebês, privilegiando o fornecimento do serviço para crianças a partir dos 2 anos de idade.

Para conseguir atender esse quantitativo de alunos, a Secretaria Municipal de Educação, em sua rede pública, conta com 149 unidades escolares, sendo 117 escolas – 65 na zona rural e 52 na urbana – e 32 instituições de educação infantil. No município de Vitória da Conquista o atendimento para as crianças de 4 e 5 anos se dá em escolas que atendem esse público, além das creches (conveniadas com a prefeitura) e centros municipais de educação infantil.

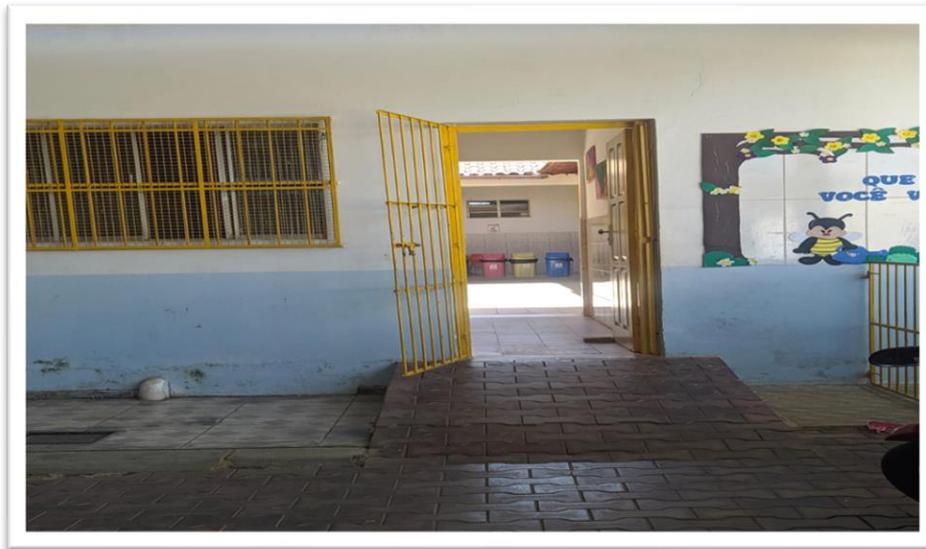
Em se tratando do CMEI onde foi desenvolvido esta pesquisa, ele se localiza em um bairro periférico da cidade, sendo caracterizado como um dos mais populosos bairros de Vitória da Conquista, situado na Zona Oeste. O bairro possui comércio próprio, escolas, igrejas, hospital infantil, posto de saúde, clínicas médicas, campos de futebol, bares, praças públicas, habitado por pessoas de classes populares, em alguns casos em risco de vulnerabilidade social. Vale ressaltar que é nele que se encontra a maior quantidade de unidades escolares municipais localizadas na sede municipal. A instituição nesse sentido atende crianças do próprio bairro e de seu entorno, como bairro Kadija, Sudoeste, Cidade Modelo, Jardim Valéria, estes com infraestrutura precária e são ocupados por pessoas de baixa renda. Dessa forma, as famílias atendidas são bastante diversificadas.

O surgimento do CMEI nessa localidade se confunde com a história de muitas outras instituições de educação infantil. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, em 1980, com a necessidade de algumas mães irem em busca de trabalho, reuniram-se para reclamar seus direitos. Dessa forma, são atendidas pelo trabalho social desenvolvido pela Igreja Católica com a organização de uma pequena sala para receber as crianças. Posteriormente, foi alugado pela Secretaria de Saúde e Bem-Estar Social uma casa onde 40 crianças, com idade de 2 a 5 anos, eram atendidas em tempo integral.

Somente em 09 de outubro de 1985 surge a instituição. Vale ressaltar que até o ano de 2006 as creches municipais eram gestadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social, após essa data, passou para o gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação (PPP, 2022, p. 16). No período da sua fundação, o prédio construído para ser um posto de saúde, com apenas algumas pequenas salas e banheiro, foi cedido para o funcionamento da creche por uma organização sem fins lucrativos. Durante os 38 anos, com apoio de parceiros e atuação da prefeitura, foram realizadas reformas e ampliações para uma melhor oferta e atendimento às crianças daquela localidade.

Hoje o CMEI conta com 10 salas de referência, diretoria, secretaria, sala da coordenação pedagógica, refeitório, banheiro infantil, banheiro de funcionários, cozinha, depósito, lavanderia, guarita, pátio coberto, parquinho e um extenso quintal. Toda a área da instituição é cercada com muro alto. Possui rede de esgoto, energia e água mantida pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar de não possuir prédio próprio, todo o pessoal e despesas são mantidas pela prefeitura. A figura 1 mostra a entrada da creche que dá acesso ao pátio interno onde estão localizadas algumas salas. No portão, observa-se uma rampa que favorece a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida ou uso cadeiras de roda. Toda a instituição encontra-se pintada com cores claras, intercalando entre o branco e azul, enquanto que as grades e as portas das salas receberam a cor amarelo ouro, que traz um ar mais alegre aos ambientes.

Figura 1 - Entrada da creche



Fonte: Acervo da autora - registro da visita à instituição em 2023.

Em frente à rampa, ao lado esquerdo, encontra-se o pátio coberto, onde são realizadas atividades diversas, desde o recreio das crianças a reuniões de pais e contação de histórias. As crianças dispõem de horários preestabelecidos para o acesso a esse ambiente, visto que são diversas turmas a usufruírem do mesmo espaço. É nesse recinto onde ficam dispostos alguns brinquedos<sup>6</sup> para a diversão das crianças, como mostra a figura 2.

<sup>6</sup> Durante o planejamento a vice-diretora levou ao conhecimento de todas ali presente que o CMEI acabara de receber novo equipamento para substituir os brinquedos no pátio coberto. Se tratava de uma aquisição de *playground* pela SMED para todas as creches e CMEI no município. Essa notícia foi bastante comemorada pois aguardavam ansiosas a possibilidade de melhorarem a área de recreação das crianças. Assim passariam a aguardar apenas a equipe de montagem para substituir os antigos brinquedos.

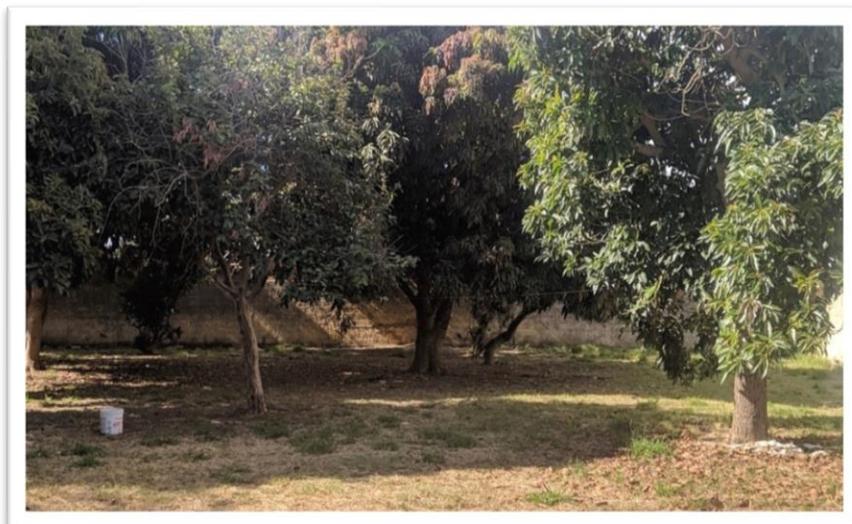
Figura 2 - Pátio do CMEI coberto



Fonte: Acervo da autora - registro da visita à instituição em 11/05/2023.

O CMEI dispõe também de uma ampla área externa aberta e com muitas árvores nos fundos da instituição. Espaço livre com grandes possibilidades de utilização. Toda a área é murada, mas pouco utilizada para atividades pedagógicas. Nesse espaço, realizamos algumas das entrevistas por estar mais distante das salas de aulas e espaços recreativos, evitando barulho e interferências. Pês de manga, goiaba, abacate e banana foram observados nessa área que oferta também muita sombra e brisa leve. O espaço é utilizado com mais frequência para a secagem dos pratos e utensílios da cozinha e roupas da lavanderia da instituição. A figura 3 mostra uma parte desse ambiente.

Figura 3 - Área externa do CMEI



Fonte: Acervo da autora - registro da visita à instituição em 11/05/2023.

A figura 4 apresenta o pátio interno, que dá acesso às 4 salas das turmas de educação infantil, onde são realizadas atividades diversas, ligadas principalmente à psicomotricidade. Por esse espaço também se acessa as salas da direção e da secretaria, banheiros e refeitório. Essa área não é coberta integralmente. As paredes têm cerâmica com tons claros à meia altura e tinta branca na parte superior. O amarelo ouro também detalha esse espaço. O piso central é de cimento batido diferenciando-se dos corredores que também possuem cerâmica e cobertura. Nas portas das salas contém a informação da turma com o nome das professoras e nas demais salas a identificação de direção e secretaria compõe o espaço.

Figura 4 - Pátio interno do CMEI



Fonte: Acervo da autora - registro da visita à instituição em 03/2023.

Já na figura 5 destacamos uma parte importante da sala da coordenação pedagógica onde ficam os livros de literatura e materiais para contação de histórias, além do espaço para os ACs das professoras. O CMEI não possui uma biblioteca, por esse motivo o acervo fica disponibilizado nessa sala para uso das professoras, quando necessário. É possível notar que é uma quantidade pequena de livros e algumas coletâneas. No momento observado não verificamos obras com temáticas afrocentradas, além da Coleção Africanidades, com 08 volumes na prateleira. De acordo com as professoras, quando precisam desenvolver atividades com algum tema específico, se utilizam da internet para buscar sugestões e obras disponíveis

em pdf para fazer o *download* e imprimir. A sala da coordenação dá acesso ao almoxarifado, banheiro de funcionários e a lavanderia da instituição. É um espaço pequeno, mas que não apresenta dificuldade para sua utilização já que cada turma a utiliza em dia e horário pré-estabelecido.

Figura 5 - Sala da Coordenação pedagógica



Fonte: Acervo da autora - registro da visita à instituição em 03/2023.

A infraestrutura do CMEI tem sido modificada sempre com intuito da melhoria do atendimento às crianças. Porém, as salas de aulas, especialmente as que atendem às crianças de 4 e 5 anos são pequenas e o mobiliário, embora colorido e de boa qualidade, acaba não sendo tão bem utilizado. Das dez salas de aulas, quatro delas atendem às crianças de 4 e 5 anos, nos turnos matutino e vespertino. As demais salas são para as crianças de 2 e 3 anos que permanecem em tempo integral. Ao todo, a instituição recebe 280 crianças, sendo a terceira maior da cidade, ficando atrás apenas do CMEI Paulo Freire e do CMEI Monteiro Lobato. No quadro 1 apresentamos a distribuição dos alunos de acordo as idades, a quantidade de turmas, bem como o horário de atendimento da instituição e quantidade de matriculados por idade no ano de 2022. A instituição atende aos requisitos de oferta de atendimento aos alunos de acordo a sua faixa etária, sendo o mínimo de 4 horas para o tempo parcial direcionado às crianças de 4 e 5 anos e o mínimo de 7 horas para o tempo integral com as crianças de 2 e 3 anos.

Quadro 1 - Organização escolar dos alunos e horário

Idade	Quantidade de turmas	Horário	Total de crianças matriculadas
02 anos	02	Integral – das 8h às 16:45h	42
03 anos	04	Integral – das 8h às 16:45h	85
04 anos	04	Mat. - 7;45h às 11;45h Vesp. - 13:00h às 17h	79
05 anos	04	Mat. - 7;45h às 11;45h Vesp. - 13:00h às 17h	75

Fonte: Produzida pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico, 2023.

Na tabela 1 apresentamos os dados das crianças do CMEI no ano de 2023 e revela o pertencimento racial das crianças declarado pelos seus responsáveis ao realizarem a matrícula. O Censo (IBGE, 2021) revelou que o Brasil possui uma população negra<sup>7</sup> de mais de 56%. No caso da instituição pesquisada, podemos constatar que a maioria dos alunos da educação infantil foram declarados pelos seus tutores como negros, que compreende os pretos e pardos, sendo 69,4% dos matriculados. Os que foram declarados brancos somaram 29,3% e não houve declaração de pessoas amarelas. Das 133 crianças matriculadas, duas não receberam declaração de qualquer raça/cor. Os dados apresentados foram cedidos pelo CMEI. Levando em conta a localização do CMEI e as características socioeconômica da população ali residente, a tabela pode ainda nos revelar a existência de desigualdades raciais e sociais dessa população.

Tabela 1 - Raça e cor dos alunos matriculados no CMEI em 2023

Turmas	Parda	Preta	Branca	Amarela	Não declarada
4 ano A	8	0	5	0	1
4 ano B	10	3	5	0	0
4 ano C	16	0	3	0	0
4 ano D	9	1	7	0	0
5 ano A	11	1	3	0	0
5 ano B	11	1	5	0	0
5 ano C	9	0	6	0	1
5 ano D	8	4	5	0	0
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>10</b>	<b>39</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
%	61,7	7,5	29,3	0	1,5

Fonte: Produzida pela autora, 2023.

Nota-se, ainda, na tabela 1, que não foi listado pela instituição o grupo étnico indígena, podendo indicar um silenciamento ou invisibilidade dessas pessoas no CMEI. Se observarmos na tabela 2, os dados disponibilizados pelo gabinete do secretário municipal, dentre os mais de 9.000 alunos matriculados na Educação Infantil em 2023, menos de 1% são indígenas ou

<sup>7</sup> O IBGE considera “negra” as pessoas que se declaram parda (possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros) ou preta (possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana).

amarelos, mais de 47% são negros (considerando os pretos e pardos), 16,7% são crianças declaradas pelos seus responsáveis como brancas e mais de 5%, não declararam a pertença racial da criança.

Tabela 2 - Raça e cor dos alunos da EI matriculados no município em 2023

Matrícula 2023	Parda	Preta	Branca	Amarela	Indígena	Não declarada
9.023	3.788	552	15,09	26	4	493
%	41	6,1	16,7	0,2	0,04	5,4

Fonte: Produzida pela autora, 2023.

Em relação ao quadro de funcionários, a Secretaria de Educação é responsável pela seleção e envio dos profissionais da educação para as instituições. Assim, o CMEI dispõe de pessoal efetivo e contratado compondo o seu quadro. O quadro 2 apresenta a função e formação profissional dos 38 funcionários da instituição. Nota-se que a maioria das profissionais que trabalham no CMEI tem a formação em nível superior, sendo que aquelas que não possuem, estão nas funções de auxiliar de sala de aula ou nos serviços gerais, como limpeza e cozinha.

Quadro 2 - Formação Acadêmica das educadoras do CMEI

Turma	Formação
02 anos A	Professora Graduada em Pedagogia Monitoras: Graduada em Pedagogia e graduanda em Pedagogia
02 anos B	Professora Graduada em Pedagogia Monitoras: Graduada em Pedagogia e ensino médio
03 anos A	Professora Graduada em Pedagogia Monitoras: Graduada em Pedagogia
03 anos B	Monitora: Graduada em Pedagogia – Monitoras: Graduada em Pedagogia e ensino médio
03 anos C	Professora Graduada em Pedagogia Monitoras: Graduada em Pedagogia e letras
04 anos A e C	Professora Graduada em Pedagogia
04 anos B e D	Professora Graduada em Pedagogia
05 anos A e C	Professora Graduação em Pedagogia
05 anos B e D	Professora Graduada em Pedagogia
Pedagoga	Graduada em Pedagogia
Pedagoga	Graduada em Pedagogia
Diretora	Graduada em pedagogia, matemática e administração / mestrado
Vice-diretora	Graduada em letras
Coord. Pedag.	Graduada em Pedagogia, Pós em Psicopedagogia
Secretaria	Graduada em Pedagogia
Limpeza (3)	Fundamental Incompleto / Magistério / Cursando Pedagogia
Cozinha (3)	Ensino Médio / Ensino Médio / Fundamental Incompleto
Portaria	Graduada em Pedagogia e Pós Psicopedagogia Institucional
Lavanderia	Ensino Médio

Fonte: Produzida pela autora com base no Projeto Político Pedagógico, 2023.

Constituíram sujeitos, colaboradoras desta pesquisa, sete educadoras do CMEI. As educadoras apresentaram diferentes motivos que as levaram a trabalhar na referida instituição

de educação infantil. Algumas porque moravam perto, outras porque era a opção ofertada. Apenas 3 delas eram funcionárias públicas admitidas através de concurso, por isso já estavam há mais tempo na educação. As demais eram contratadas recentemente para a composição do quadro de profissionais. No quadro 3 fica explícito que as educadoras apresentam idade entre 34 e 56 anos, a maioria com mais de 10 de experiência em educação e todas com formação em nível superior. A fim de preservar suas identidades e seguindo as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às colaboradoras desta pesquisa.

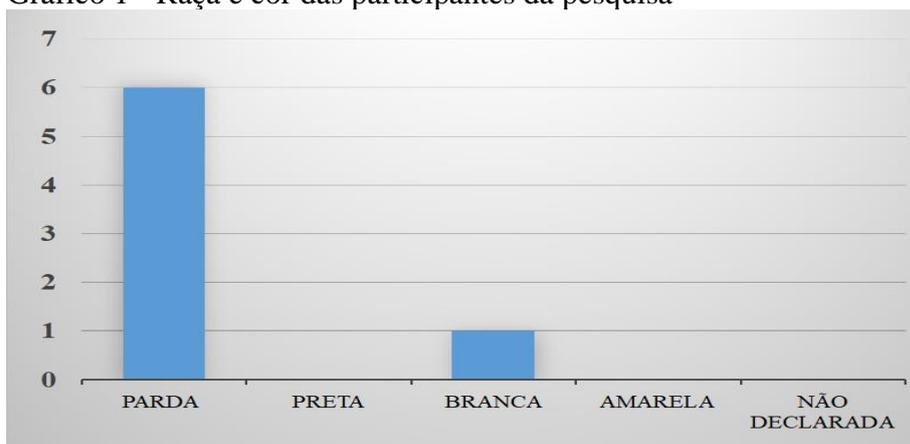
Quadro 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Função	Raça/Cor	Idade	Tempo trabalho	Tempo no CMEI	Formação
Monifa	Diretora	Branca	37	10 anos	11 meses	Pedagogia
Olujimi	Coordenadora	Parda	48	12 anos	5 anos	Pedagogia
Amara	Professora	Parda	43	18 anos	6 meses	Letras e Pedagogia
Kuame	Professora	Parda	34	2 anos	4 meses	Pedagogia
Adofo	Professora	Parda	52	20 anos	1 mês	Pedagogia
Zuri	Professora	Parda	48	6 anos	1 mês	Pedagogia
Jafari	Professora	Parda	56	35 anos	8 anos	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Buscamos, outrossim, verificar também o pertencimento étnico-racial das professoras participantes da pesquisa. Nesse caso, a auto declaração foi concedida durante a entrevista onde foi perguntado dados como nome, idade, tempo de serviço na instituição e raça/cor que se declaravam. O gráfico 1 mostra que das 7 educadoras que trabalham no CMEI, 6 se auto declararam pardas e 1 branca. Assim, não foram identificadas educadoras autodeclaradas pretas ou amarelas na instituição, como apresentado a seguir.

Gráfico 1 - Raça e cor das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Conforme o modelo de relações raciais em nosso país, defendido pelo Movimento Negro brasileiro, e tendo como referência o gráfico 1, é possível afirmar que há uma predominância de professoras negras na instituição pesquisada.

A próxima seção apresenta a técnica utilizada para a organização e interpretação dos dados.

### **2.3 Técnicas utilizada para a organização e interpretação dos dados**

De posse de todo material, iniciou-se uma organização para categorização e análise dos mesmos, tendo como referência a análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (2016) e Franco (2021). De acordo com Bardin (2016, p. 31), a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados”. Para esse autor, “as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 125).

A pré-análise corresponde à fase de organização do material e visa operacionalizar, sistematizar as ideias e elaborar um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. Entre as atividades recomendadas nesta fase, Laurence Bardin recomenda as seguintes:

- I - Leitura superficial do material ou 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).
- II - Escolha dos documentos. No que concerne à fase da escolha dos documentos (amostragem), Bardin (2016) e Richardson (2015) recomendam atentar para quatro princípios, que são: exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação. Ainda em relação à escolha dos documentos, Franco (2021) afirma que a escolha pode ser definida à priori, “ou, então, o objetivo é determinado pelo pesquisador e por conseguinte, convém escolher o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema levantado” (Franco, 2021, p. 55).

A análise/exploração do material: cumprida a fase anterior (pré-análise), esta fase consiste basicamente na codificação, categorização e quantificação da informação (Richardson, 2015; Bardin, 2016). A exploração do material consiste essencialmente numa operação classificatória que visa alcançar o núcleo de compreensão do texto. Para isso o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o

conteúdo de uma fala está organizado (Minayo, 2010). A terceira etapa corresponde ao tratamento dos resultados e interpretação, onde o “[...] analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas” (Minayo, 2010, p. 318).

O uso desta técnica de tratamento de dados permitiu a possibilidade de mantermos contato prévio com o material empírico, fazer a organização do material e as respectivas leituras. Este processo permitiu, igualmente, a familiarização com as informações recolhidas e, conseqüentemente, a compreensão do material empírico disponível. Concluído este processo, fizemos recurso a simplificação dos dados em bruto, agrupando-os em unidades de acordo com as características comuns dos elementos textuais que constituem o conteúdo à disposição, produzindo neste caso, categorias e subcategorias de análises.

### **3 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo apresentam-se as concepções, conceitos e categorias mobilizados na pesquisa, tendo como foco o campo da educação antirracista e a interculturalidade crítica, apresentados em duas seções: das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais: breve incursão; do multiculturalismo à interculturalidade crítica: em defesa de uma educação antirracista.

#### **3.1 Das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais: breve incursão**

A temática sobre educação e relações étnico-raciais não pode ser feita sem adentrarmos na discussão sobre o racismo presente na sociedade brasileira a partir dos marcos sociais, históricos, ideológicos e político-legislativo e isso implica em compreender os seus modos de funcionamento e as estruturas que o reproduz no decorrer de nossa história.

No caso brasileiro, a complexidade das relações sociais tem como elemento fundamental fundante a questão étnico-racial, presente desde a gênese da ocupação colonial, que se complexifica ao longo dos séculos e, notadamente, no processo acelerado de acumulação capitalista, assume novos contornos para atender aos interesses do capital. A transição da escravidão para o capitalismo ganha legitimidade e desencadeia uma ampla mobilização contra a escravidão negra, consumada pela mudança do ordenamento jurídico brasileiro, mas que na prática agudiza as relações sociais racialmente fundadas, o que se encontra explícito na Lei do Ventre Livre que outorga a liberdade às crianças nascidas de mulheres negras escravizadas a partir de 1871, mas ratifica a permanência da violação de direitos das mulheres escravizadas como, por exemplo, o direito a maternagem, e que guarda profunda relação com a situação atual de uma parcela importante de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, que enfrentam obstáculos para colocação em lares substitutos ou com a situação das mulheres encarceradas, cuja maternagem também é obstaculizada (Eurico, 2020, p. 21).

Quando olhamos para o mapa da violência no Brasil, alguns aspectos se sobressaem – são os jovens negros as maiores vítimas de homicídios e, em muitos casos, essa violência é praticada pelo aparato policial, que em tese deveria protegê-los. São também as mulheres negras as mais expostas a violência doméstica e outras formas de agressão e abuso (Jango, 2017). O estado é regido por uma certa necropolítica no âmbito do racismo e, por isso, segundo Achille Mbembe (2018, p. 18), o “racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, “a

função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”. De acordo com Theodoro (2022, p. 22):

A necropolítica é a política de perseguição e morte impetrada pelo Estado, realidade cada vez mais presente em todo o país, e se baseia em uma prática de seleção social que penaliza a população negra, preservando e beneficiando os brancos. [...] Já o biopoder, expresso na possibilidade da ação do Estado e, portanto, na opção do Estado por mitigar ou não os efeitos nocivos de doenças, epidemias e endemias, advinda sobretudo da ausência de saneamento e de políticas de saúde, tem sido um exercício contínuo de tergiversação do poder público brasileiro. O Estado decide a vida e a morte dos cidadãos.

O racismo no Brasil, historicamente, tem sido caracterizado e resultado de uma complexa relação, que se expressa através preconceitos, estereótipos e discriminação baseados na raça e cor da pele, afetando negros, indígenas e descendentes de asiáticos.

As desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico [...] no plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas. Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre (Rosemberg, 2014, p. 750).

O racismo opera através do aprofundamento das desigualdades tendo como marco a noção de raça. Por isso, segundo Mbembe (2018, p. 18), “a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles”. Historicamente, as formas de dominação impostas pelo racismo resultaram em diferentes níveis de desigualdades que acometem populações racializadas, a exemplo do contingente negro (pretos e pardos) que compõe a população brasileira.

Para Theodoro (2022, p. 17) o conceito de sociedade desigual é “entendida como uma conformação social caracterizada por uma desigualdade extrema e persistente e cuja intensidade ultrapassa os limites da legalidade”, de modo que essa “desigualdade [...] se sustenta não apenas na questão econômica e social, mas também no acesso diferenciado aos serviços públicos e principalmente à segurança e à justiça”. Segundo o autor, quatro características podem ser associadas às sociedades desiguais, quais sejam:

A primeira é que são sociedades que convivem com a situação de desigualdade extrema e persistente, em detrimento de um grupo racialmente discriminado, sem que esse quadro suscite seu enfrentamento efetivo por parte do Estado. Em segundo lugar, são sociedades que produzem assimetrias em áreas diversas e importantes da dinâmica social, como o mercado de trabalho, a educação, a saúde, a distribuição espacial a população, cada uma delas agindo como potencializadora das desigualdades; essas diferentes assimetrias se autorreforçam e são cumulativas, em desfavor do grupo discriminado. Em terceiro, essas sociedades estabelecem mecanismos jurídico-institucionais e repressivos que funcionam como elementos de estabilização social e de preservação do quadro de desigualdade. E, por fim, enfraquecem as forças contrárias ao status quo, notadamente os movimentos sociais, que não conseguem acumular recursos políticos, simbólicos ou econômicos, descaracterizando-os em suas demandas políticas, criminalizando qualquer reivindicação ou bandeira que possa alterar o quadro de iniquidade (Theodoro, 2022, p. 18).

A compreensão deste fenômeno só pode ser percebida como uma herança colonial que trouxe africanos na condição de escravizados para trabalhar nas plantações, a partir da constituição do sistema de plantation<sup>8</sup> que, conforme Mbembe (2018, p. 27), “[...] a humanidade do escravo aparece como uma sombra personificada”, de forma que “enquanto estrutura político-jurídica, a plantation é sem dúvida um espaço em que o escravo pertence ao senhor”.

É nesse contexto, portanto, que africanos escravizados foram submetidos a condições de trabalho desumanas e tratados como propriedade, mercadoria e objeto dos seus senhores. O africano era considerado um ser sem alma, sem humanidade, mais próxima dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravidão se constituiria em oportunidade de humanização e salvação através de sua inserção no processo civilizatório europeu (Jango, 2017).

Com a missão colonizadora de “tirar o negro da condição de selvagem”, os europeus submeteram-no a sua cultura, costumes e religião. E isto teve um componente ideológico apoiada na Igreja Católica, por quem a escravidão foi justificada e respaldada como um ato piedoso. A legitimação desse regime fundava-se na junção de interesses religiosos, políticos e comerciais que implicavam, também, interesses morais, econômicos e sociais. A desvalorização e alienação do negro ocorrem de maneira ampliada, ou seja, tudo aquilo que faz referência a ele, como o continente, os países, as instituições, a cultura, a religião, bem como seu corpo,

---

<sup>8</sup> Sistema plantation é um conceito utilizado para o sistema econômico que originou-se no período colonial do século XVI e foi inserido nas colônias tropicais da Ásia, África e América Latina. O sistema apresentava traços ligados ao mercantilismo especulativo com marco na colonização e escravização de povos nativos. É um modelo de produção agrícola baseado na monocultura do café, da banana, do cacau, do algodão e da cana-de-açúcar que eram exportados pelos grandes latifúndios que exploravam a mão de obra escrava (Reis, 2019).

língua, música, e arte são alvos de degradação e inferiorização, por parte do branco europeu. A sociedade colonial, temendo a ruptura da ordem e do equilíbrio estabelecidos em seu favor, utiliza-se de mecanismos repressivos diretos (força bruta) e indiretos (preconceitos raciais e outros estereótipos) (Jango, 2017).

Segundo Silva (1997 *apud* Jango, 2017), a partir do esforço para eliminar as diferenças culturais estruturantes do sujeito negro, reafirmaram-se preconceitos estereótipos no sentido de inferiorizar os aspectos estéticos, morais, culturais, bem como todas as manifestações religiosas que tinham origem africana. O negro é estereotipado como feio, mau, sem regras, instintivo e sem moral. Isso ocorre através dos aparelhos de reprodução ideológica e instituições oficiais de forma abrangente e violenta.

A escravidão é lícita em face da necessidade de dinamizar o poder da instituição no país ao ampliar o número de pessoas submetidas, do ponto de vista religioso, ao projeto do catolicismo universal, uma vez que seu raio de atuação sofre um enorme abalo provocado por dissidentes católicos que lideram a Reforma Protestante, ao longo do século XVI, no continente europeu. A forma como a classe dominante europeia concebe os povos africanos e os povos originários, acerca de um modo de ser fetichizado, com culturas e valores morais e/ou religiosos primitivos e animais, constrói as bases que justificam sua dominação e, no caso da tradição judaico cristã, justificam a purificação das almas pelo sacramento do batismo, rito de passagem obrigatório e único caminho para a salvação das almas desses povos (Eurico, 2020, p. 20).

No decorrer do século XVIII e, sobretudo no século XIX, o racismo científico e o termo raça “passa a ser utilizado para designar a ideia de diferenças físicas transmitidas hereditariamente” (Santos G, 2002, p. 47), de forma que as diferenças e desigualdades, propaladas pelas doutrinas raciais, fundamentadas no “discurso científico” da época, são produtos da natureza, da biologia.

As raças que dividem a humanidade de forma irreversível sobrepõem-se à igualdade dos cidadãos nas cidades. A realidade racial supera qualquer teoria do direito. Deste modo, a cada raça cabe um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. OU seja, cada raça teria um direito determinado pela natureza. Investigações sobre os tipos raciais tomaram a Europa e vários intelectuais aproveitaram a oportunidade para escrever teorias sobre as diferenças raciais. As disparidades entre as teorias e os teóricos eram mínimas, visto que partiam dos mesmos pressupostos; da crença na diferença entre os tipos humanos que impunha uma certa hierarquia e da busca de uma explicação anatômica para esta diferença, somada ou não a outros fatores (Santos G, 2002, p. 49).

O racismo científico é claramente uma ideologia na qual está firmada a superioridade

cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e os seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada às outras raças. Nesse sentido,

O fato do negro ser o tipo inferior poderia ser comprovado biologicamente, ora pelo tamanho de seu crânio ora pelo desenvolvimento de suas sociedades. Todavia, o darwinismo social introduz um elemento alheio à tipologia racial, a questão da luta natural entre as raças como motor da história. A idéia da existência de uma raça inferior (derrotada na luta pela vida) levou à suposição da existência de uma 'sociedade' inferior que abrigasse resíduos dessa raça parcialmente derrotada (Santos G, 2002, p. 52).

De acordo com Munanga (1988 *apud* Jango, 2017, p. 18),

[...] o racismo científico foi, de certo modo, institucionalizado com a fundação em Paris, em 1859, da Sociedade de Antropologia. Aspectos físicos passaram a se relacionar aos culturais, ou seja, pescoço, nariz, pernas, dedos e órgãos sexuais do negro foram analisados e considerados provas de sua diminuição intelectual, moral, social e política.

Este amplo movimento teve como ápice o nazismo na Europa, com a afirmação da superioridade da raça ariana. É no século XIX que o racismo, segundo DaMatta (1987), aparece na sua forma acabada, “como uma justificativa “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. Tal racismo foi assimilado pela elite intelectual brasileira e tornou-se, portanto, doutrina explicativa para a realidade que existia no país” (Jango, 2017, p.18).

No Brasil, a visão científica (pseudocientífico) do racismo ficou consignada como tributo de intelectuais eugenistas<sup>9</sup> que defendiam a melhoria genética dos seres humanos, ou seja, a "pureza racial" com destaque para Edgar Roquette-Pinto, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Oliveira Viana, Sílvio Romero, Renato Kehl e outros (Munanga, 2008). “Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, [século XX], eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra” (Munanga, 2008, p. 49).

---

<sup>9</sup> O termo derivado do grego passou a significar bem-nascido. A "eugenia" é anterior ao termo "genética", pois este último só foi cunhado em 1908, pelo cientista William Bateson. Numa carta dirigida a Adam Sedgewick, datada de 18 de abril de 1908, Bateson usou pela primeira vez o termo genética para descrever o estudo da variação e hereditariedade. No caso do Brasil, para Lilia Schwarcz, a eugenia oficialmente veio ao país em 1914, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com uma tese orientada por Miguel Couto, que publicou diversos livros sobre educação e saúde pública no país. Funcionavam como uma espécie de higienização social sobretudo em relação aos africanos e asiáticos a fim de tornar pura a raça branca (Ferreira, 2017).

Ademais, segundo Munanga (2008, p. 49), “o que estava em jogo [...] era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios diferentes [...] numa só nação e num só povo”, tendo em vista que o que estava em jogo era o destino da nação e a construção de uma civilização nos trópicos, o que demandava resolver o problema em torno da raça e da mestiçagem. O processo de embranquecimento da população torna-se, segundo a maior parte desses intelectuais, uma saída possível. Dessa forma, conforme Márcia Campos Eurico,

O processo civilizatório brasileiro passa, necessariamente, pela ideologia do branqueamento, iniciada com a defesa da miscigenação, com o propósito de ‘melhorar’ a identidade nacional, eliminando da história a presença concreta e simbólica da população negra. O mestiço era, portanto, um mal necessário, um mal menor, é verdade, mas um mal, e o processo de branqueamento oferecia o passaporte necessário para o acesso à vida civilizada e naturalmente democrática (Eurico, 2020, p. 55).

A ideologia do branqueamento, defendida antes da abolição, serviu de argumento para o abolicionismo e, tendo dado certo, fortaleceu-se a partir da “liberdade” dos escravizados, pois, enquanto eram escravos, não precisavam renegar suas origens. Depois da Abolição, ser negro causava um sério problema, pois manchava demograficamente a nação. Por meio de uma política nacional de fomento a imigração europeia visava-se a gradual eliminação do negro, a partir da assimilação deste pelos brancos e, também, solucionar o problema do mercado de trabalho livre, uma vez que tal mercado foi rapidamente ocupado por imigrantes brancos europeus (Jango, 2017).

O ideal do branqueamento é incorporado pela população e se apresenta através de uma desvalorização generalizada da população negra. Além disso, esse ideal objetivava incentivar os casamentos mistos a fim de “melhorar” a raça. Tal absorção gradativa dos negros ocorria com os que se mostrassem mais identificados com a sociedade branca “dominante” da época, ou seja, que demonstrassem lealdade aos seus interesses e valores sociais e econômicos (Jango, 2017). “Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito. [...] O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (Munanga, 1988 *apud* Jango, 2017, p. 27). Portanto, o negro vendo-se livre e marginalizado, aceitou a ilusão de que solucionava o seu problema com o embranquecimento, gerando filhos mulatos que poderiam ter netos ou bisnetos brancos, ou seja, senhores.

Estes eventos ocorriam ao mesmo tempo em que o Brasil se tornava no último país do

mundo a abolir a escravidão, ocorrida em 13 de maio 1888, através da conhecida Lei Áurea. Destarte, com o fim da escravidão, as desigualdades persistiram e se manifestaram de várias formas, com a exclusão social, a violência policial, o acesso limitado à educação e ao mercado de trabalho para negros.

A Liberdade jurídica, por sua vez, conferida ao conjunto da população negra com a promulgação da Lei Áurea em 1888, inaugura novo capítulo do problema das relações raciais no Brasil. A forma como esse grupo é inserido na sociedade brasileira, sem proteção social, sem acesso qualificado à moradia, educação, saúde, trabalho formal, cultura, esporte, lazer entre outros, é emblemática e expõe as feridas de uma sociedade racista, que continua a negar a humanidade à população negra, nomeada como raça degenerada. Exatamente essa concepção será utilizada como justificativa para mobilização nacional a favor da imigração de trabalhadores europeus, supostamente qualificados para as necessidades do capitalismo em sua fase industrial. Na essência desse fenômeno está a busca obstinada pelos padrões da branquitude, expressa no clareamento gradual do povo brasileiro, e a desqualificação dos valores, culturas, práticas e saberes africanos em que pese o fato de que os primeiros grupos de imigrantes europeus terem experiências nas áreas rurais, em seus países de origem (Eurico, 2020, p. 23).

A “igualdade perante a lei”, decorrida da Lei Áurea, tinha um cunho formal no sentido da igualdade jurídica, todavia, nada tinha a ver com a igualdade material. Enquanto isto, se fomentava pelo Brasil o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. O mito da “democracia racial”, surgido nas décadas de 1930, principalmente com a contribuição de Gilberto Freire na obra “*Casa Grande e Senzala*”, construiu um imaginário social da população brasileira no qual existia harmonia e igualdade racial (Munanga, 2008).

E, a partir da idéia [sic] de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificultaria a nossa união e o nosso projeto enquanto nação e povo. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se realmente de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular – dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (Munanga, 1996, p. 216).

Conforme Eurico (2020), a ideologia da democracia racial remonta os primórdios dos anos que antecedem a década de 1930. A expressão democracia racial aparece pela primeira vez no artigo de Roger Bastide, publicado no Diário de São Paulo, no dia 31 de março de 1944, em

que o autor utiliza os termos “democracia social” e “racial” para descrever a ausência de distinções rígidas entre brancos e negros. A expressão passou a evocar dois significados: o primeiro subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, enquanto o segundo remete, no mínimo, a um ideal de igualdade de direitos, e não apenas de expressão cultural e artística.

A negação da existência do racismo no Brasil, por vezes, se sustenta no modo como esse ocorre no território norte-americano a exemplo do ‘Jim Crow’, que exibia um padrão de relações raciais violento, conflitivo, segregacionista contra a população negra, respaldado em regras precisas de filiação grupal. O fato é que lá e aqui a abolição da escravidão, do ponto de vista legal, não solucionou a questão da hierarquização dos grupos étnico-raciais a partir do padrão de branquitude [...] No Brasil, ao contrário da segregação racial oficial, o que se identifica com frequência são outros modos de segregação, como a segregação no espaço urbano, o encarceramento em massa, com uma parcela considerável de pessoas aprisionadas sem o devido processo legal (disposições legais que criminalizavam a população negra de forma direta), o processo de deslocamento forçado dentro do próprio território, em virtude da luta pela posse da terra, entre outras formas de apartação (Eurico, 2020, p. 50-52).

A defesa da democracia racial se baseou também na ideia de colaboração entre os grupos étnico-raciais, erguido sob a égide da internalização da inferioridade do grupo dominado e da virtude da classe dominante, cordial desde que a população negra avance além das fronteiras que lhe são objetiva e subjetivamente impostas.

Gilberto Freyre destaca as contribuições dos povos ditos inferiores para a formação do Brasil, no tocante à culinária, música e sexualidade do povo brasileiro, exaltando as relações cordiais entre a casa grande e a senzala. Em Freyre, a mestiçagem é um valor positivo [...], entretanto o autor ignora a perversidade das relações étnico-raciais e sua funcionalidade na manutenção da ideia da inferioridade negra (Eurico, 2020, p. 53).

Ao restringir a diversificada influência da população negra no Brasil aos elementos culturais, essa forma de abordagem desconsidera as determinações presentes no processo cultural: seus aspectos sociopolíticos. A cultura aparece esvaziada de sentido crítico, de preocupação com as determinações sociais e políticas, enfim, surge apartada da totalidade social. Embora reconhecesse que os brasileiros não foram inteiramente isentos de preconceito racial, Freyre argumentava que a distância social, no Brasil, fora o resultado de diferenças de classe, bem mais do que de preconceito de cor ou raça. Como os negros brasileiros desfrutavam de mobilidade social e oportunidades de expressão cultural, não desenvolveram uma

consciência de serem negros da mesma forma que seus congêneres norte-americanos. Freyre também apontou o fato de que, no Brasil, qualquer pessoa que não fosse obviamente negra era considerada branca (Jango, 2017).

O mito da democracia racial apoiava-se na generalização de casos de ascensão social do mulato, desenvolveu-se no Brasil o reconhecimento social do mestiço, mas tal reconhecimento e ascensão ocorriam à custa da depreciação dos negros. A ascensão social era feita com base na concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, uma vez que esta está carregada de significado negativo. “O mito da democracia racial foi responsável pela persistência de convicções etnocêntricas de não existência de problemas raciais e da incapacidade dos ditos homens de cor” (Jango, 2017, 27).

O racismo enquanto ideologia atinge a sociedade como um todo, fazendo com que mesmo seguimentos tidos como progressistas se alinhem aos conservadores na crença na chamada ‘democracia racial’. [...] Os atuais segmentos das classes médias em grande parte oriundos das comunidades imigrantes que chegaram aqui largamente em condição de pobreza, lograram em pouco tempo ascender socialmente e economicamente, o que não ocorreu com a população negra. Esse deslocamento sobre o manto do racismo, fez com que a população branca forjasse uma classe média urbana que reforçou os laços de branquitude com as elites, relegando a população negra a um papel secundário e, do ponto de vista da produção, economicamente desvalorizado. [...] Aos negros restaram os piores postos de trabalho, o subemprego, os mais insalubres locais de moradia nas áreas periféricas e a falta de serviços públicos [...] A ideologia racial se desenvolve em dois cenários: 1) No cenário micro, do cotidiano do cidadão e das relações interpessoais, o racismo se transveste em discriminação e em preconceito racial. A discriminação é definida como o racismo em ato: xingamento, ação violenta ou de cerceamento, produzida por um ou mais indivíduos contra outro indivíduo ou grupo composto por pessoas negras. Já o preconceito se refere a uma representação social que gera ações veladas e insidiosas por parte de um autor não identificado, e cujo prisma mais visível é o seu resultado, em geral negativo para o negro [...]. 2) O plano macro, no qual o racismo se dissimula em pelo menos três elementos importantes: na branquitude, no biopoder e na necropolítica. A branquitude é a transformação da estética, da percepção de mundo e da cultura brancas em padrão social, e faz com que tudo que não esteja associado ao arquétipo ariano e aos seus desdobramentos seja considerado negativo, contraproducente, inferior ou perigoso. Ela é perversa porque sufoca a alteridade e nega a diversidade e funciona como uma espécie de ditadura da unicidade da beleza e dos valores morais associado a esse arquétipo de alvura. [...] O biopoder e a necropolítica têm a ver mais diretamente com a ação do Estado e das instituições e influem decisivamente na vida e na morte dos afrodescendentes’ (Theodoro, 2022, p. 19-20).

Os estudiosos do campo da sociologia das relações étnico-raciais começaram a desconstruir o mito da democracia racial através da chamada Escola de Sociologia da Universidade de São Paulo, com as figuras de Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octavio

Ianni, Lilia Katri Moritz Schwarcz e Manoel Luiz Lima Salgado Guimarães. Estes autores irão despoletar discussões sobre as relações raciais no Brasil e acumularam quantidades de evidências de que os brancos no Brasil foram preconceituosos e de que os negros, apesar de não terem sido legalmente discriminados, foram “natural” e informalmente segregados (Eurico, 2020).

Em 1978, Abdias do Nascimento, na obra *o Genocídio do Negro Brasileiro*, demonstra como o racismo se constituiu numa tecnologia de extermínio da população negra em nosso país, desde os tempos coloniais. Por isso, o autor defende que o Brasil foi fundado através do estupro, em especial da mulher negra e indígena. Contudo, Nascimento demonstra como o racismo continua afetando de forma perversa a população negra e atualizando as desigualdades que recaem sobre essa população.

As formas de negação e as atitudes de desumanização, resultantes do racismo, se estenderam para a educação escolar, sendo que a escola passou a reproduzir as tradicionais assimetrias entre negros e brancos atuando como difusora do preconceito e da discriminação por meio de mecanismos de tratamento racialmente diferenciados, expressos em práticas pedagógicas que promovem estereótipos raciais ou a invisibilidade dos negros na sociedade brasileira a partir da falta de representatividade de pessoas negras e indígenas no corpo docente e nos conteúdos curriculares; dificuldade no acesso à educação ou acesso à educação deficitária de algumas escolas públicas; estereótipos nos materiais didáticos; invisibilização da cultura, história e filosofia afro-brasileira e indígena.

As políticas de educação voltadas para a promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial na contemporaneidade brasileira, compreendem a educação como o lugar da prática da diferença e da valorização da diversidade cultural. No caso da sociedade brasileira, a política educacional voltada à valorização da diversidade e diferença tem sua origem em diversos marcos legais e políticos, sendo fundamental a Constituição Federal de 1988, que estabelece no seu artigo 5º a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo a orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2016).

No campo da educação, a pedra basilar foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que estabeleceu a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o respeito à diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, e de orientação sexual. Este marco histórico proporcionou a emergência de várias políticas públicas que foram desenvolvidas com o objetivo de promover a diversidade e a diferença na educação, com realce ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003, o Programa Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos

das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT) de 2004 e o Programa Brasil sem Homofobia de 2004, juntando-se, portanto, em 2008, a aprovação da Lei nº 11.645, que estabelece a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos escolares, contribuindo para a valorização da diversidade étnico-cultural do país. Todo este percurso não foi feito sem a participação dos movimentos sociais, nomeadamente, o Movimento Negro Unificado, que teve que despoletar campanhas a favor de uma educação voltada a práticas antirracistas. A respeito deste assunto Anete Abramowicz, Lucia Maria de Assunção Barbosa e Valter Roberto Silvério, descrevem o seguinte:

A abertura política ocorrida no país, a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social. Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios dos quais vale destacar o movimento de mulheres e o movimento negro. Negros e mulheres passaram a expressar reivindicações no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebem no cotidiano. Essas manifestações contribuíram para visibilidade aos processos de discriminação que ocorrem em vários âmbitos, entre eles a escola, onde um primeiro efeito desse processo é o desempenho escolar diferenciado, em que a cor aparece como um indicador importante, denotando o desempenho inferior das crianças e jovens negros. A proposta de uma educação inclusiva ainda não conseguiu incorporar com êxito as diferenças e a diversidade (Abramowicz, Barbosa e Silvério, 2006, p. 1).

Esses embates do Movimento Negro surgiram dentro do espaço público pelo fato de o Brasil se ter construído e consolidado, historicamente, com base no racismo estrutural, institucional, cultural e agora recreativo<sup>10</sup>, excluindo e invisibilizando a presença de crianças e jovens negros de espaços políticos, econômicos, culturais e sobretudo educativos.

Para Almeida (2019), o racismo estrutural está intrinsecamente relacionado ao racismo institucional, que determina suas regras com base na ordem social estabelecida. Isso significa que o racismo é o resultado de uma estrutura social que normaliza e mantém como verdadeiras

---

<sup>10</sup> “Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas. O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade” (Moreira, 2019, p. 24).

normas e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça.

Em relação ao racismo institucional, Almeida (2019) considera um avanço no estudo das relações raciais porque amplia a ideia existente de racismo como um comportamento individual. O racismo institucional diz respeito às consequências de práticas institucionais que favorecem determinados grupos raciais. Para o autor, as instituições criam e regulamentam padrões e normas que devem orientar as práticas dos sujeitos, moldando seus comportamentos, mentalidades, percepções e preferências.

O racismo cultural resulta na crença de que existe superioridade entre as culturas, no amplo sentido que "cultura" engloba, religião, costumes e línguas, originando neste caso o etnocentrismo. O racismo cultural foi usado como justificativa para colonizar e dominar territórios desde a Antiguidade. Na época moderna, esse tipo de racismo pode incluir elementos do racismo institucional e individual (Bezerra, 2023).

Almeida (2019) afirma que o racismo é uma forma sistemática de discriminação racial que se manifesta como práticas conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagem ou privilégio de indivíduos com base em sua raça. Para conceituar o racismo, o autor utiliza a categoria de discriminação racial, que se refere a formas diferentes de tratar pessoas pertencentes a determinados grupos raciais. A prática da discriminação racial baseia-se nas relações de poder de determinados grupos que gozam de vantagens raciais de classe. O racismo se manifesta por meio da discriminação racial estruturada, tornando-se um processo pelo qual as condições de privilégio são disseminadas entre grupos raciais e manifestadas nos espaços econômico, político e institucional.

Os embates do Movimento Negro já tinham tido outros impactos históricos importantes, a exemplo a Lei antirracista nº 1.390 publicado a 3 de julho de 1953, conhecida de Afonso Arino<sup>11</sup>; a Lei antirracista nº 7.437 de 1985<sup>12</sup>; a Lei antirracista nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989,

---

<sup>11</sup> A Lei Afonso Arinos foi a primeira norma contra o racismo no Brasil. O Congresso Brasileiro em 3 de julho de 1951, aprovou a *Lei 1.390*, que tornava contravenção penal a discriminação racial. A discriminação por raça ou cor. E que ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal pela União Democrática Nacional (UDN), Afonso Arinos de Melo Franco. Segundo notícias, a motivação para elaborar a lei veio depois de um caso de discriminação envolvendo a bailarina afro-americana *Katherine Dunham* que foi impedida, em razão da sua cor, de se hospedar em um hotel em São Paulo. O caso não teve tanta notoriedade no Brasil, mas repercutiu negativamente no exterior. A criação da Lei Afonso Arinos serviu para trazer à tona o tema "*racismo*", para alertar a sociedade que racismo era crime. Mas que não obteve tanto efeito na prática, pois não havia condenação (Fundação Cultural Palmares, 2018).

<sup>12</sup> Apelidada de *Lei Caó*, referindo-se ao Deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira, advogado, jornalista, militante do movimento negro que se destacou por sua luta contra o racismo e que foi o autor da nova redação. A lei inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos (Brasil, 1985).

“Lei Caó”<sup>13</sup>; Lei nº 8.081 de 1990<sup>14</sup>; bem como a Lei nº 10.639 de 2003.

A Lei nº 10.639/2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. É a lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, essa lei inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar (Brasil, 2003). A lei que foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Base (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. Neste sentido, foi incluído o estudo da África e dos/as africanos/as, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional e as contribuições sociais, econômicas e políticas do povo negro à História do Brasil.

De fato, desde os anos de 1980, e com o fim da ditadura, o movimento negro vem se fortalecendo, acumulando musculatura, organizando-se por todo o Brasil. Ampliou-se a criação de entidades negras ligadas à cultura, os blocos afro, os clubes, organizações não governamentais, grupo de intelectuais e pesquisadores, organizações quilombolas, todos ombreados na luta antirracista – uma intensa mobilização e um grande clamor da população negra para a retomada da temática racial e sua problematização como questão política (Theodoro, 2022, p. 22).

Portanto, estudar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como bem salienta Silva (2010, p. 45) “é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. [...] Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências”. O esforço por enegrecer a educação pretende reverter os esforços pela homogeneização e eurocentração promovida pela branquitude em território escolar, mas também em outros contextos, a exemplo da universidade e da sociedade como um todo a partir do currículo escolar que, de forma autoritária, negam a diversidade de culturas, de

---

<sup>13</sup> Foi criada como complemento das leis anteriores. A legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza (Fundação Cultural Palmares, 2018).

<sup>14</sup> Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza (Brasil, 1990).

epistemologias e de saberes que circulam pela instituição escolar (Santana; Santana; Moreira, 2012).

É preciso compreender a urgências desse debate especialmente nos locais de formação dos indivíduos, nesse caso, nos espaços escolares, haja visto que não se pode pensar a escola pública distanciadas das relações raciais, pois estas fazem parte da construção histórica, social e cultural do país, como elucida Gomes (2005). A autora também nos alerta para um possível negacionismo por partes de alguns educadores quanto à importância de trabalhar no chão da escola as relações raciais como descreve:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (Gomes, 2005, p.146).

É desta conformidade que, afim de combater preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias, que em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”<sup>15</sup>.

Como resultado da promulgação Lei nº 10.639/2003, nos anos seguintes, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, representando avanços no currículo escolar brasileiro, em todos os níveis da educação (Brasil, 2009a). Portanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para elaborar suas ações e buscar parcerias no sentido de fortalecer as redes de colaboração. Conforme as Diretrizes,

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve,

---

<sup>15</sup> Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645, que tornou obrigatório, ao longo da educação básicas, o ensino de história e cultura indígena, além do que já havia determinado a Lei nº 10.639/2003.

do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p. 18).

Tal reconhecimento exige de nós educadores e educadoras uma postura política e pedagógica eticamente orientada. Se na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos, a introdução da Lei nº 10.639/2003 – “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p. 105). Ao mesmo tempo, pretende promover o reconhecimento em termos de oportunidade escolar de pessoas negras implicando a aplicação da justiça e equidade educativa no acesso a políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2004). Do contrário, pode funcionar como instrumentos de legitimação do racismo. Daí o explicitamente:

Racismo na infância e maus tratos prevalece o processo educativo pautado em conteúdos culturais brancos em seus processos formativos desde a tenra infância uma política racial deliberada de embranquecimento e negação do legado africano e afro-brasileiro como valor humano e civilizatório nossas crianças e adolescentes negros negras em situação de acolhimento o que mora na rua são invisíveis, mesmo sob A ótica de organismos públicos ou privados signatário de uma visão progressiva (Eurico, 2020, p. 13).

### **3.2 Do multiculturalismo à interculturalidade crítica: em defesa de uma educação antirracista**

Nesta seção discute-se conceitos como o multiculturalismo, interculturalidade e interculturalidade crítica, a fim de problematizar como a educação infantil pode ser operacionalizada no âmbito de uma educação antirracista. A discussão destas temáticas não

deve ser feita sem a compreensão de que o sujeito, inclusive a criança, são produtores de cultura e, nesse sentido, possui a capacidade de criar, transmitir e modificar ideias, crenças, valores, tradições, costumes, linguagens, artefatos e comportamentos que moldam a vida em sociedade e constitui uma identidade.

A discussão sobre cultura pode ajudar-nos a pensar sobre nossa própria realidade social e cultural, pois “ela é uma maneira estratégica de pensar sobre nossa sociedade, e isso se realiza de modos diferentes e às vezes contraditórias. É também um tema repleto de equívocos e armadilhas” (Cunha, 2011, p. 02). Aliás, a palavra cultura é polissêmica e possui uma pluralidade de sentidos.

Isto se evidencia *a priori* no seu sentido etimológico, do latim, *culturae*, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. A palavra *culturae* se originou a partir de outro termo latino: *colere*, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”. Para os latinos, possui cultura os sujeitos que dominavam os códigos culturais da civilização romana. Em termos conceituais com cariz mais moderno, Hall (2014), entende que a cultura é um conjunto de práticas, valores, símbolos e significados que são produzidos e compartilhados por um grupo de pessoas em uma determinada sociedade e momento histórico. A cultura não é estática, posto que é dinâmica e em constante transformação, sendo moldada e influenciada pelas relações de poder e pelas lutas de grupos.

Mediante a noção de diversidade cultural, cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas da família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas (Cunha, 2011). O que se observa é que embora entendamos os sujeitos como diversos, bem como a presença de culturas, o currículo das escolas ainda se apresenta homogeneizados, padronizados e monoculturais, como afirma Candau (2014).

Com a afirmação das identidades políticas e culturais a partir do advento da modernidade e da globalização, a escola passou a ser vista também como mecanismo de transmissão de cultura, sendo desafiada a assumir práticas e currículos heterogêneos que valorizem e respeitem as diversas culturas. De acordo com Fernandes (2021), as discussões sobre o multiculturalismo nos currículos escolares vão surgir a partir das influências das relações de produção, classes e desigualdades sociais na incorporação, aculturação, produção e consumo da cultura.

Nesse contexto, o multiculturalismo atua como uma política social que reconhece e valoriza a diversidade cultural existente em determinada sociedade, concebendo valores como tolerância e respeito pela diversidade étnica, racial, religiosa e linguística. Isto ocorre em vários setores do estado, como na educação, política, mídia e mercado de emprego. O multiculturalismo é resultado da luta dos grupos sociais discriminados e que se encontram constantemente a exigir o respeito às diferenças e pela igualdade aos direitos civis e políticos. No dizer de Lopes (2012, p. 68) “o Multiculturalismo – também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo – busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades”. Vera Maria Candau evidencia que:

Convém ter sempre que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico geral: são lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (Candau, 2008a, p. 18).

A autora nos revela que uma das dificuldades de se penetrar na problemática do multiculturalismo está ligado a variedade de termos que o adjetivam. Porém, Candau (2008a) prefere dar ênfase a duas abordagens: a descritiva, ligada ao contexto histórico, político e sociocultural nas sociedades atuais e a prescritiva, entendendo essa perspectiva como uma maneira de atuar, intervindo na dinâmica social.

No intuito de promover uma educação crítica e emancipatória como vem defendendo o multiculturalismo interativo, ou seja, uma educação intercultural, que respeite e valorize as diferenças, Candau (2008a) aponta algumas possibilidades de avanços dentro das dificuldades observadas. É necessário, segundo ela, a desconstrução da naturalização de situações de preconceitos e discriminações que perpassam as relações humanas, bem como o reconhecimento e valorização dos diferentes sujeitos culturais, além de fomentar o resgate da construção das identidades culturais e promover experiências de interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Como se fosse um manual de orientações para uma educação que pensa em cada indivíduo, respeitando suas particularidades a autora nos conduz ao entendimento de uma educação voltada para interculturalidade:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.

(Candau, 2008b, p. 54).

O reconhecimento das diferenças torna-se, nesse sentido, o primeiro passo para a consolidação de uma educação intercultural, sabendo que, dentro desta perspectiva o (re)conhecimento das diferenças tem o papel não de anulá-las, mas de valorizá-las assim como confere Candau (2008a, p. 54) quando afirma que “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Ou seja, o termo intercultural refere-se ao reconhecimento de que as culturas são diversas e complexas, buscando neste caso promover a compreensão, aceitação e cooperação entre diversas culturas com objetivo de construir uma sociedade mais inclusiva e justa (Lopes, 2012).

A partir desse entendimento, ressaltamos que a educação intercultural deve oportunizar trocas de experiências entre os indivíduos, possibilitando o cerceamento de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Essa é uma tarefa a se desenvolver desde a tenra idade e em se tratando da educação formal, assim que as crianças adentram as salas de aula da Educação Infantil, pois consideramos essa o palco principal para a formação de sujeitos a serem eticamente orientados. Nessa mesma direção, Alessandro de Melo e Débora Ribeiro defendem que:

A Educação Infantil possui modos singulares de organização e planejamento que devem se orientar ao desenvolvimento integral das crianças, consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento. É na infância que se assentam os princípios de ética e justiça, principalmente quando pensamos em escola e centros de Educação Infantil como instituições democráticas (Melo; Ribeiro, 2019, p. 5).

Estudos apontam que é desde a infância que vão se construindo o conhecimento de mundo, os conceitos e ideias sobre si e o outro, de forma positiva ou negativamente. Nesse contexto, os autores corroboram quando dizem que: “As identidades de si e dos outros começam a ser construídas, num processo que é constante e múltiplo, a partir de olhares, pertencimentos, narrativas e discursos sobre os modos de ser (Melo; Ribeiro, 2019, p. 6). Porém, chamam a atenção para o cuidado com o que se é trabalhado na escola de modo a não folclorizar temáticas tão importantes. A falta de conhecimento sobre uma determinada cultura e a forma como ela é apresentada aos pequenos pode afetar negativamente o potencial crítico e criativo que as crianças trazem consigo. Assim,

Cabe conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural, pois ela é um centro cultural onde diferentes linguagens e expressões culturais se encontram e são produzidas. Nesse sentido, a escola e os centros de Educação, não podem ser concebidos como meros reprodutores culturais, mas, principalmente, como produtores de resistência e de outras culturas e percepções (Melo; Ribeiro, 2019, p.11).

Para Fernandes (2021), a interculturalidade prevê a inter-relação entre as diferentes culturas. A cultura é concebida como processo fluido e influenciada pelo contexto histórico e social, deste modo, não existe uma cultura totalmente pura ou com sua matriz intacta. Ainda nesse percurso, a autora considera imprescindível a presença de um currículo na educação infantil que valorize e respeite as diversas culturas presentes em nossa sociedade, a exemplo da cultura afro-brasileira, através de experiências e ações voltadas para a perspectiva da interculturalidade. Para ela, é

[...] necessário e urgente que conteúdos relacionados à cultura Afro estejam presentes no currículo escolar da Educação Infantil e sejam desenvolvidos de forma que o alunado vivencie e compreenda o multiculturalismo, contribuindo assim para uma formação educacional que respeite e valorize as diferentes raças e culturas, minimize as desigualdades sociais, supere preconceitos arraigados e fortaleça a identidade cultural e étnica individual e coletiva (Fernandes, 2021, p. 3).

Entendemos a necessidade de a escola repensar seu lugar de transformadora da sociedade e, para isso, precisa reconhecer-se como lugar das diferenças, respeitando a diversidade cultural que nela se encontra, tendo em vista uma perspectiva de educação intercultural e crítica, como tendo sido formulado por Candau (2014) e Walsh (2007, 2009).

O conceito de interculturalidade crítica tem sido formulado por um conjunto de teóricos e críticos, a partir de diferentes tradições epistêmicas, como os estudos culturais<sup>16</sup> e decoloniais<sup>17</sup>, tendo, entre seus principais expoentes, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh e Enrique Dussel. Conforme essa perspectiva, o diálogo intercultural valoriza as diferentes culturas, através do reconhecimento e do questionamento das relações de poder, bem como de suas hierarquias (Silva *et al.*, 2022).

A interculturalidade crítica emergiu com o movimento pós-colonial, que se constituiu por um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais. O movimento tornou-se extensivo, tendo implicado outras áreas do saber consideradas como uma alternativa emancipatória. O termo passou a ser utilizado, ainda nos anos 1970 e 1980, por

---

<sup>16</sup> Para uma introdução ao campo dos estudos culturais, vê Almeida e Patrocínio (2017).

<sup>17</sup> Para uma introdução aos estudos decoloniais, vê Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019).

motivo das relações migratórias que ocorriam no continente Europeu, resultantes do fluxo de imigrantes que, em decorrência de sua situação social, econômica e de guerras abandonavam seus países de origem em busca de melhores condições de vida.

A interculturalidade está presente em todas as ciências sociais que tenham em comum “[...] dar primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (Santos, 2008, p. 8). A partir dessa conjuntura, os imigrantes passaram a povoar partes da Europa, o que ocasionou aumento demográfico e tornou a relação entre as diferentes culturas algo conflituoso. O termo “intercultural”, com viés pautado no multiculturalismo, passou a ser utilizado como forma de “aceitar” as culturas diferentes. Tal concepção vai de encontro à noção de interculturalidade crítica, a qual busca valorizar e aprender a cultura de ambas as partes, em que a identidade do outro não é só tolerada, mas respeitada, e há possibilidade de aprender e conhecer o “diferente”.

A interculturalidade crítica diferente do multiculturalismo integracionista e da interculturalidade funcional, posto que busca compreender as formas como a desigualdade, o racismo, o sexismo e outras formas de opressão estão presentes nas relações entre as culturas. A interculturalidade crítica enfatiza a importância de reconhecer as perspectivas e experiências de grupos historicamente marginalizados e sub-representados na sociedade, como povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer e outras orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero (LGBTQI+). Ela promove a escuta atenta e respeitosa desses grupos e busca criar espaços de diálogo em que as diferenças culturais sejam tratadas como uma fonte de enriquecimento mútuo, em vez de divisão ou exclusão, questionando as narrativas dominantes que perpetuam estereótipos e preconceitos em relação a outras culturas (Silva *et al.*, 2022).

Nesse sentido, como afirma Catherine Walsh:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. É um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 8).

A interculturalidade crítica e a educação antirracista estão relacionadas porque ambas buscam promover o respeito à diversidade cultural e combater as desigualdades e opressões

baseados na raça, sobretudo no espaço escolar. O conceito no campo da educação valoriza as diferenças culturais e promove a construção de diálogos e entendimentos entre diferentes grupos sociais, tendo em vista a superação das desigualdades e as relações de poder que permeiam as relações interculturais. Essa abordagem reconhece que o racismo é uma realidade presente na sociedade e que é preciso combatê-lo por meio de ações afirmativas e do reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais das pessoas negras. No dizer de Renan Mota Silva *et al.* o interculturalismo crítico foi:

Concebido como um instrumento de grande relevância para a construção do conhecimento crítico e autônomo em relação à preservação dos costumes e da herança cultural, a interculturalidade crítica deve ser apresentada no âmbito educacional, sendo que esta deve promover ações colaborativas no sentido de efetivar o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural existente nas comunidades nativas e afrodescendentes (Silva *et al.*, 2022, p. 11).

Dá a necessidade de uma educação intercultural crítica e antirracista (Oliveira; Candau, 2010) ao longo de toda à educação básica, ou seja, desde a educação infantil. Ou seja, a diversidade presente nas salas de aulas do Brasil e do mundo, seja ela étnico-racial, de gênero, classe social, religião, entre outras, faz com que a equidade na educação seja imprescindível para que todas e todos os estudantes tenham oportunidades de participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem e da socialização com seus colegas, educadores e demais membros da equipe escolar.

No campo da educação para as relações étnico-raciais, não levar em conta a distribuição racial da sociedade brasileira, incentiva o preconceito, estereótipos e discriminação contra grupos raciais minoritários. De acordo com Barry Troyna e Bruce Carrington, a educação antirracista considera os seguintes fatores:

[...] refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional (Troyna; Carrington, 1990, p. 12).

A educação antirracista, segundo Ferreira (2012, p. 278), explicita e nomeia questões que atravessam o debate sobre raça, justiça social, igualdade racial/étnica, “[...] assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”.

Cavalleiro (2001) esclarece que uma educação antirracista busca a igualdade entre todos e, nesse sentido, deve-se erradicar da nossa sociedade formas de preconceito e discriminação em qualquer lugar ou meio em que estiver:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprio. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Em solo brasileiro, a educação antirracista tem respaldo, como vimos anteriormente, na Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, ao longo de toda a educação básica, constituindo-se em um dispositivo necessário para a construção, segundo Gomes (2017, p. 135), de uma pedagogia da diversidade. Tal pedagogia, segundo a autora, resulta “da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação”.

No próximo capítulo é apresentada a discussão sobre as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

## **4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo discute as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil a partir de três seções: Olhares sobre a infância na educação brasileira e a construção das políticas de educação infantil; Educação Infantil e relações étnico-raciais; práticas pedagógicas antirracistas e educação infantil.

### **4.1 Olhares sobre a infância na educação brasileira e a construção das políticas de educação infantil**

A discussão sobre a infância nos remete ao período da vida humana que vai do nascimento até a adolescência, aproximadamente aos 12 anos de idade, de acordo com o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA)<sup>18</sup>. Durante esta fase, se proporcionam níveis de desenvolvimento no plano físico, cognitivo, emocional e social, verificando-se transformações na criança.

A infância pode ser considerada como o período da vida em que o indivíduo começa a sentir, a pensar, a agir e a se relacionar com o outro, seja seus pares ou não. É possível dizer que é a fase da vida quando iniciam as incríveis descobertas e se apropriam de diversos aprendizados. Desde a Antiguidade até os tempos atuais, vários pensadores buscam entender o significado de infância.

O historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), considerado um dos pioneiros nas teorizações sobre a infância, faz um relato histórico sobre a infância defendendo que ela é um conceito construído socialmente na transição da sociedade feudal para a industrial. Sabe-se que até o século XVI a criança era considerada um adulto em miniatura, muitas vezes, abandonada pela própria família e pela sociedade, não pertencia a nenhum grupo social, muito menos tinha acesso à saúde ou a disciplina. De acordo com Ariès (1981), no período medieval, por exemplo, não havia sentimento em relação à infância. Segundo ele:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da

---

<sup>18</sup> O Estatuto da Criança e do adolescente é uma Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. No seu Art. 1º dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Para efeitos dessa lei, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990).

particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p. 156).

Esse mesmo indivíduo é visto como ingênuo e gentil. É nesse período que o sentimento de infância surge, denominado por Philippe Ariès de “paparicação”. Com efeito, a criança passa a ser considerada uma distração para os adultos. Seguindo os estudos desse mesmo autor, outro sentimento é dirigido à infância. Os adultos passaram a enxergá-la não mais como distração, mas como objeto a ser modelado ou moldado. Nesse sentido, a partir do século XVII essa visão vai inspirar toda a educação do século XX (Ariès, 1981).

Passando a fazer parte dos interesses dos adultos, também as famílias começam a apresentar interesse na educação de suas crianças através de sentimentos afetivos e cuidados com elas, passando a vê-las como membro do núcleo familiar. Sabe-se desse modo que foi a partir do século XVIII que as crianças são reconhecidas em suas particularidades, ou seja, cada criança tem sua forma de desenvolver-se, passando assim a ocupar um lugar no meio social. A criança é vista como mais um elemento dessa composição familiar. De acordo com Oliveira (2021), a criança assume seu papel nas relações familiares e na sociedade transformando-se em um indivíduo com características específicas e tornando-se um ser social. A partir de então, já no século XX, esse indivíduo é visto como um ser pleno, cabendo à ação pedagógica compreender suas diferenças e estimular esse indivíduo para ações criativas e estimuladoras de sua imaginação.

Para Miguel Gonzalez Arroyo, a infância não é única, mas variada, pois cada criança a vive de forma diferente, por exemplo, uma criança que vive sua infância no meio rural diferencia-se da infância vivenciada na cidade, as condições em que elas são submetidas através do acesso às tecnologias podem tirá-las do contato direto com a natureza (Arroyo, 1994). Ainda nesse contexto, a infância também está relacionada com as questões de gênero, etnia e classe social.

A maneira como uma sociedade volta seu olhar para a criança e a infância certamente trarão implicações em relação ao atendimento que as instituições responsáveis por esse público tenderão a ofertar. Ou ainda que tipo de instituições serão propostas e construídas para esse público. Afinal de contas, tais instituições não existem imbricadas numa neutralidade, estas possuem concepções determinadas pela própria sociedade e se evidenciam na forma como são pensados e organizados os tempos e espaços, nas relações existentes entre crianças e adultos bem como nas relações familiares.

Por isso que é imprescindível compreender como vão sendo elaboradas as diferentes concepções de infância e de criança, no decorrer da história, e os impactos destas na construção das políticas de educação infantil, bem como as perspectivas de sociedade implícitas nessas políticas e práticas pedagógicas. Muitos pesquisadores da Sociologia da Infância, a exemplo de William Corsaro têm nos ajudado a pensar no paradoxo em que vivemos atualmente, tendo em vista que dado ao histórico da concepção de infância, nunca a criança foi tão protegida em termos legais, colocando-a como cidadão, sujeito de direito (Corsaro, 2011). Porém, a realidade nos aponta para a quantidade de crianças que são maltratadas, muitas vezes abusadas sexualmente, sofrem violência e que passam fome ou são abandonadas pelos seus genitores.

A luta pela educação das crianças, no ocidente, se deu pelo enfrentamento do movimento feminista, unido a outros movimentos sociais. A partir do contexto internacional, sobretudo europeu, o feminismo germinou no Brasil a partir do século XIX, com as primeiras mulheres reivindicando direitos civis e políticos em parte por conta da influência do movimento sufragista, que se constituiu, na Europa, em fins do século XIX.

Após a Proclamação da República, precisamente 20 anos depois, em 1910 foi criado o primeiro Partido Republicano Feminino como ferramenta de defesa do direito ao voto e emancipação das mulheres na sociedade. Porém o direito ao voto só foi conquistado em 1932, uma vitória da luta das mulheres que, desde a Constituinte de 1891, pleiteavam por esse direito.

Em 1910, no Brasil, foi fundada a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher e, em 1920, foi criado o Conselho Nacional das Mulheres. Durante a ditadura, nos anos de 1960 e 1970, foi fundado o Movimento Feminino pela Anistia e a luta por direitos políticos e civis das mulheres. Nas décadas de 1980 outras pautas foram assumidas como a luta por direitos reprodutivos, combate à violência contra a mulher e igualdade salarial (Garcia, 2015).

Já no início da década de 1960 cria-se o Estatuto da Mulher Casada, através da Lei nº 4.212/1962, que permitiu que mulheres casadas não dependessem da autorização do cônjuge para trabalhar. Também a lei do Divórcio fora uma grande conquista, em 1977, pois era comum que as mulheres ficassem numa relação, ainda que infelizes já que não lhes era permitido que se divorciassem (Garcia, 2015).

Foi apenas na Constituição Brasileira de 1988 que as mulheres passaram a ser vistas legalmente como iguais aos homens (Brasil, 2016). Não fosse as pressões da pauta feminista, aliada com outros movimentos populares, como o Movimento Negro, que ganharam as avenidas na luta pela democracia, direitos que temos hoje e vivenciamos cotidianamente, não fariam parte da nossa realidade. A título de exemplo, destacamos o direito das crianças de terem um ambiente adequado para sua educação. Sobre essa bandeira de luta Fúlvia Maria de Barros

Mott Rosember afirma que:

O movimento de Luta por Creches surgiu em 1979 durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista, reunindo aproximadamente 800 mulheres. A bandeira da creche foi uma das principais reivindicações. À primeira reunião compareceram cerca de 46 entidades entre associações de bairro, clubes de mães, sindicatos e grupos feministas. Já havia em São Paulo, há sete anos, uma luta isolada de vários bairros, e foi a partir da unificação desse movimento que ela tomou força e realmente conseguiu vitórias (Rosemberg, 2015, p. 177).

De acordo com Maria Amélia de Almeida Teles, a luta pelas creches se deu pela necessidade das mulheres que não tinham onde deixar seus filhos para trabalharem (Teles, 2017). Tinham historicamente jornada dupla de trabalho, em casa e fora dela e, muitas vezes era preciso levar as crianças para seu local de trabalho, o que aborreciam os patrões. Envolvidas na luta,

As mães trabalhadoras de fábricas traziam com ênfase as bandeiras de caráter trabalhista. A creche foi uma delas. Sob o avanço do capitalismo, as mulheres se inseriam no mercado de trabalho assalariado, denunciavam as condições precárias de exploração da mão de obra feminina em empresas nas quais eram obrigadas a exercer a dupla jornada de trabalho (Teles, 2017, p. 21).

A mobilização para a luta das pautas feministas ocorreu principalmente na cidade de São Paulo, tendo acontecido por lá, o I Congresso Paulista da Mulher em 1979. Embora no princípio não se tivessem elaborado o pensamento sobre o que seria uma creche ideal, o próprio movimento feminista concebe a mesma como “um direito das crianças pequenas à educação, sem excluir dos direitos das mães trabalhadoras à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação” (Teles, 2017, p. 25).

Havia uma articulação entre os diversos setores populares em busca da garantia legal de que a creche se tornasse um direito da criança e dever do Estado. Para a maioria dos homens, essa bandeira não era bem-vista principalmente pelos empresários. Portanto, em 1985, o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres apoiou a luta feminista e das mulheres e assim, a creche passa a ser inscrita na Constituição Brasileira de 1988 como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação (Brasil, 2016). A lei não olha para a creche como um orfanato ou alguma coisa de caráter assistencialista, quebrando assim o triste estigma que havia (Teles, 2017). Neste sentido, o autor afirma o seguinte:

A creche oferece cuidados e o convívio com outras pessoas adultas e com crianças pequenas de diversas faixas etárias assim como de famílias

diferentes, com experiências distintas, o que enriquece de forma significativa o processo de socialização e educacional. Creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância (Teles, 2017, p. 31).

A Constituição de 1988 trata de direitos específicos da criança e define os direitos das crianças de 0 a 6 anos e a obrigação do Estado no “atendimento de creches e pré-escolas” (Brasil, 2016). A carta delinea meios concretos para garantir, não só a proteção, mas sobretudo a educação das crianças. O atendimento na área educacional representa um grande avanço na superação do caráter assistencialista nessa faixa etária, que predominava até então. Além disso, ao especificar que “o dever do Estado com a Educação será assegurado mediante a garantia de” (art. 208), entre outros “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (inciso IV), a Constituição determina a obrigatoriedade no sistema educacional (Brasil, 2016).

Outros documentos legais vão dando formato ao trabalho e atenção às crianças brasileiras, a exemplo do ECA. Criado a partir das lutas dos movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil para pensar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, o ECA incorporou mudanças de paradigma, já que se tornou a primeira legislação com intuito de proteger integralmente a criança, inspirando-se na Declaração Universal dos Direitos da Criança no ano de 1979. Nesse sentido, o estatuto apresenta um avanço civilizatório na medida em que passa a reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, sendo a família, a sociedade e o Estado, incumbidos da garantia desses direitos. Entre outros direitos, a Lei nº 8.609, de 13 de julho de 1990, conferia o atendimento a crianças de até 6 anos em creches e pré-escolas, como descreve os artigos 53 e 54 do estatuto:

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

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

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

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

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

V - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (Brasil, 1990, p. 31).

Passados seis anos de vigência do ECA, a Lei nº. 9394 de 1996, que estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estado reafirma o direito da criança integrando a Educação Infantil à Educação Básica como primeira etapa da vida escolar. A Seção II desta lei, estipula que esta etapa visa o desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos de idade em todos os seus aspectos, devendo complementar a educação da família e da comunidade. A partir desse momento a educação infantil passa a ter uma atenção maior do Estado no sentido de pensar a criança de forma a entender suas necessidades, o seu desenvolvimento com especificidade de atendimento para crianças de até 3 anos em creches e de 4 e 5 anos em pré-escolas (Brasil, 1998).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
 II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade  
 (Brasil, 1998, art. 29-30).

Em 1998, o Ministério da Educação elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, de certa maneira, representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal. Esse documento tinha como objetivo auxiliar os educadores e educadoras nas atividades cotidianas junto às crianças pequenas, servindo como base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, no entanto, seu uso não apresentava uma obrigatoriedade. De certa forma, o RCNEI se constituiu como uma referência para a estruturação de currículo, para toda a Educação infantil.

Em meio a inúmeras críticas sobre a elaboração e adesão ao referencial, bem como sua construção com foco na criança como ser único num país tão diverso, Lisboa, Quillici e Prado (2016) reafirmam a importância desse documento visto que, até então, não existia nenhum documento como esse no país que pudessem nortear o trabalho dos professores e professoras. Além disso, abria-se à preocupação e ao respeito à diversidade social e cultural da população brasileira, em especial, das crianças pequenas. De acordo com esses autores:

As propostas presentes no RCNEI remetem a uma concepção de criança ativa nas relações que estabelecem com o meio social, com adultos ou outras crianças, como fator predominante para o desenvolvimento das mesmas. Às crianças, desde sua tenra idade, são atribuídas capacidades que permitem participar e intervir no meio social. Entretanto, as diferenciações entre crianças e adultos no texto do RCNEI se tornam menos expressivas ao

ênfatizar a imagem de uma criança mais autônoma e independente, capaz de agir e pensar com maior autonomia (Lisboa; Quillici; Prado, 2016, p. 18).

Pode-se constatar que o RCNEI, embora considere a concepção de educação infantil observando a criança no seu desenvolvimento integral, revelou uma atenção muito maior com a parte educacional, no sentido da escolarização das crianças, se aproximando ao ensino fundamental. Nesse sentido, percebe-se que o cuidado é considerado secundário e que a educação, no entanto, é vista como uma atividade mais nobre do que as atribuições associadas ao cuidado com as crianças (Lisboa; Quillici; Prado, 2016, p. 26). No entanto, é preciso levar em conta a abertura que esse documento traz para tratar das questões da identidade da criança de forma positiva, a exploração dos ambientes como espaços diversos e a valorização e o respeito às relações sociais respeitando a diversidade cultural.

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações. [...] Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação. [...] Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (Brasil, 1998, p. 63).

Para Persicheto e Perez (2020, p. 102) “ainda que tenha apresentado fragilidades, especialmente no que diz respeito à especificidade dos conteúdos escolares, o RCNEI se constituiu como um documento norteador importante para orientar as práticas escolares”. Com a Política Nacional de Educação Infantil, em 2005, o Ministério da Educação (MEC) define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível da educação básica. Entre elas, destacam-se a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, assegurando a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2005).

Embora percebamos avanços no atendimento de crianças menores de cinco anos, a educação infantil enfrenta inúmeros desafios, principalmente relacionado a oferta de vagas onde a demanda é muito maior e os municípios ainda não conseguiram o quantitativo de 100% das crianças matriculadas de acordo a sua faixa etária nas instituições. A Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011 definiu como uma de

suas metas para educação infantil a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender 50% das crianças de zero a três anos e 80% para as de quatro e cinco anos. Já o PNE instituído pela Lei nº 13005/2014, para o decênio seguinte (2014-2024), a intenção era a universalização da educação infantil na faixa etária de 4 e 5 anos de idade até o ano de 2016. No entanto, o estudo realizado por Soares (2017) evidenciou que os municípios ainda não alcançaram tal meta.

De acordo com os dados do acesso à Educação Infantil disponíveis no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC33 (2015), o quadro do acesso à Educação Infantil no Brasil, em 2013, era o seguinte: 23,2% das crianças de 0 a 03 anos frequentavam a creche e 81,4% das crianças de 04 a 05 anos, a pré-escola. No Nordeste, 9,2% das crianças estavam inseridas na creche e na 86% a pré-escola. Na Bahia, o percentual de matrícula na creche era de 18% e na pré-escola de 86% (Soares, 2017. p. 57).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 2009, percebe-se mais avanços para a educação das crianças, já que as diretrizes tinham como objetivo dar suporte e aprimorar o trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009b). Esse documento reafirma a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, as experiências e vivências, preservando a maneira como a criança se situa no mundo.

De acordo com as DCNEIs a educação infantil vai sendo firmada como um dos princípios fundamentais, levando-se em conta a solidariedade e o respeito às diferenças culturais, identidades e singularidades, já que temos um país tão diverso.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas [...] É necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (Brasil, 2009b, p. 89).

As interações e brincadeiras são eixos estruturantes do currículo nas DCNEIs, dessa forma, passa a considerar princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear o conhecimento nas escolas para crianças, da mesma forma que explicitam princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e

avaliação da proposta pedagógica (Brasil, 2009b).

As DCNEIs representam um avanço em direção ao foco nas crianças, além de realizar ações importantes sobre o tema racial. No artigo 8º desse documento, observa-se a prescrição das condições coletivas de trabalho e disponibilização de materiais, espaço e tempo para garantir sua integralidade. Percebe-se, portanto, que as diretrizes reforçam a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como o contato com a natureza, na preservação do lugar da criança no mundo, sendo possível adentrar nas discussões e práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho com a criança em todos os seus aspectos, especialmente em se tratando do respeito a diversidade étnica cultural.

§ 1º [...]

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;

X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade [...] (Brasil, 2009a, p. 20).

De acordo com Nunes e Gonçalves (2020), desde a sua aprovação pelo Conselho Nacional da Educação, fixada pela Resolução CNE/SEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as DCNEIs têm instigado as instituições que atendem a faixa etária dos 4 e 5 anos a buscarem reorganizar seus projetos pedagógicos (Brasil 2009a). Nessa perspectiva, representa um importante passo na história da educação infantil, tal como foram construídas, com a participação de pesquisadores, professores e movimentos ligados à defesa da educação infantil, pois ao ouvirem diversos temas colocaram a criança no centro do planejamento e dos debates. Vista como um sujeito de direitos, o documento acentua a concepção de criança 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 sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p. 12).

Verifica-se que as DCNEI, além da formalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, abrangendo crianças de zero a cinco anos, trazem definições que

visam formalizar o conceito de educação nessa faixa etária e seus aspectos relacionados à criança, ao currículo, à avaliação e ao ensino dessas instituições (Persicheto; Perez, 2020). Segundo essas autoras, de maneira geral, tanto os RCNEI como as DCNEI “buscaram em seus propósitos considerar, em diferentes perspectivas, a valorização das experiências infantis no processo de elaboração das práticas educativas” (Persicheto; Perez, 2020, p. 103).

Mais recentemente, foi aprovado outro documento com a finalidade de estabelecer as diretrizes educacionais para a Educação Básica no Brasil, incluindo a Educação Infantil. Desde a sua implementação, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem gerado discussões e debates sobre seus avanços e retrocessos e baseando-se no pressuposto que a mesma reforça a importância da Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica e reconhece a necessidade de garantir o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua origem social ou cultural.

Apesar do disposto acima, de acordo com Silva (2019), alguns críticos nomeiam determinados retrocessos na aplicação deste projeto quando argumentam que a BNCC pode reforçar a tendência de "escolarização precoce" da Educação Infantil, que pode levar a uma diminuição da importância do brincar e da interação social e afetiva entre as crianças. Além disso, o documento não é suficientemente sensível às diferenças culturais e regionais do país, não levando em conta as particularidades e demandas de cada região ou grupo social. Ainda para esse autor,

A BNCC acabou se tornando um instrumento de desmonte das conquistas populares, sobretudo, no que diz respeito ao direito à educação e às políticas que se desenvolveram desde os anos que seguiram a 2003. [...] A BNCC não foi discutida com a sociedade brasileira, nem tão pouco com os professores e professoras, apenas, um grupo de especialistas, por meio de Portarias. Se fez a composição do grupo que elaboraria a primeira versão da base, em 2015. É claro que contribuições foram disponibilizadas e oferecidas para o texto da base, mas não com os principais envolvidos (as): os professores da educação básica (Silva, 2019, p. 11).

Ainda nesses termos é necessário observar o retrocesso em vista das DCNEIs enquanto documento que aponta um olhar para a criança como produtora de cultura e permite discutir e colocá-la como protagonista da sua história.

A BNCC para a Educação Infantil ameaça a autonomia docente, desqualifica sua intelectualidade. No tocante às crianças, ao tratar das experiências, não esclarece muito bem o seu objetivo, demonstrando uma proposta de currículo que reduz os tempos de aprender e de produzir, das crianças. Desta forma, a BNCC ‘prejudica’ e contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil, em suas publicações pelo Ministério da Educação, em 2009, 2010 e 2013, mesmo afirmando que as considera em sua formatação e configuração de política pública curricular, de abrangência nacional e de característica 'comum' (Laranjeira, 2017 *apud* Silva, 2019, p. 11).

Para Persicheto e Perez (2020), a superficialidade e a fragmentação do documento, de certa forma, pode interferir na compreensão dos pressupostos, exigindo que os profissionais e gestão escolar desenvolvam um trabalho mais consolidado e coletivo na construção da proposta pedagógica de cada instituição, de modo que seja possível descobrir os melhores caminhos que auxiliem no aproveitamento do referido documento para o cotidiano das aulas e suas especificidades. Assim,

A Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional (Barbosa, 2019, p. 84).

Em se tratando da "educação para as relações étnico-raciais", é notório constatar que ela é tratada de forma bastante superficial no referido documento, apenas referindo-se à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. De acordo com Silva e Silva (2021), a temática sobre relações étnico-raciais fornecido pela BNCC não apresentava a perspectiva de uma educação antirracista, apenas reforçava o conteúdo sobre a África e os afro-brasileiros, já constante no currículo da educação básica, apontando uma invisibilização da discussão das relações étnico-raciais no documento.

#### **4.2 Educação infantil e relações étnico-raciais**

A forma silenciosa como é disseminado o racismo no Brasil, ao longo do tempo, está ligada ao processo de branqueamento da nossa população, justificando o reforço da supremacia branca. Sua manifestação tem se traduzido em desigualdades entre brancos e negros e se propaga em diferentes esferas da vida brasileira, como no mercado de trabalho, na saúde, na justiça, bem como na educação. Essas desigualdades tornam-se mais evidentes quando consideramos os índices de exclusão social, de pobreza e de violência entre brancos e negros,

onde os índices de vulnerabilidade para os negros são muito mais elevados. Estes indicadores são o resultado da história do Brasil que é marcada por desigualdades e opressão advindas do período escravagista no país.

O racismo é um conjunto de práticas culturais e sistêmicas que alimentam a desigualdade de direitos e oportunidades por meio da marginalização motivado na cor da pele, etnia, religião ou identidade nacional. Em se tratando do conceito de racismo, Kabengele Munanga afirma que:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre 'raça' e 'racismo', o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2003, p. 7).

Diante de uma história marcada pela colonização, pela escravização, o imaginário que se construiu sobre os negros no Brasil certamente não seria o mais positivo. De acordo com Gomes (2001), esse imaginário permitiu a inclusão de teorias raciais impregnadas de um suposto cientificismo que há muito reconhecia a inferioridade dos negros, a degradação dos mestiços, o ideal da branquitude, o primitivismo da cultura negra e a democracia racial.

O racismo pode se manifestar das mais diversas formas, seja através de gestos, palavras ou atitudes, e mesmo que pessoas tentem negar a existência do racismo na sociedade, não se pode omitir a realidade que se escancara diariamente através das mídias sociais.

As instituições escolares, consideradas, local de produção e transmissão de conhecimento, do saber e da cultura, não estão livres do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Contudo,

A escola muitas vezes desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (Gomes, 2001, p. 86).

Nesse caso, segundo a autora, é preciso criar condições para que a escola não se permita deixar de incluir a questão racial, especialmente no seu currículo e em sua prática pedagógica. Apontando alguns caminhos, a autora indica uma prática escolar que busque inibir o racismo ou combatê-lo integralmente, como por exemplo, superar as práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é tratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e desvelar o silêncio sobre a questão racial dentro da escola. E vai além quando pontua a necessidade de uma educação cidadã:

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação cidadã. O reconhecimento de que esses cidadãos são homens e mulheres que pertencem a uma nação cuja composição é diversa e a consideração de que tal pertinência imprime marcas na construção da sua identidade racial são princípios de uma educação cidadã que considera inclui a questão racial (Gomes, 2001, p. 90).

Abraçar as questões que envolvem racismo no mundo escolar, bem como apontar e dialogar sobre estratégias de combate ao racismo desde a primeira infância deve ser uma atitude constante da escola que se propõe democrática e para todos. No entanto, de acordo com Moreira (2019), há evidências de diversas formas de discriminação e essas são colocadas em tom de piada, apelido, na exclusão do indivíduo, na invisibilidade de sua cultura entre outras. Essas práticas de discriminação em todas as suas formas fazem parte de um imaginário coletivo que semeou histórica e culturalmente nossas sociedades e se baseia em padrões impostos, assimilados e adotados nacionalmente. Nega, silencia e naturaliza o racismo, a discriminação e o preconceito racial, que vitimizam as instituições escolares e as subjetividades, em especial das crianças negras.

Carreira (2013) observa que o modo de falar do brasileiro, as palavras que pronuncia, os gestos e atitudes em geral são permeados por toda sorte de preconceitos, criando conflito e tensão no cotidiano por meio de 'brincadeiras'. Aponta que quando surgem certos conflitos ou tensões entre as pessoas, o aspecto mais óbvio e depreciativo é sua origem racial. A sociedade brasileira, imersa em um racismo ambíguo e perverso, vê o corpo negro como símbolo de um complexo de inferioridade, tendo a cor da pele, os cabelos e toda a sua estética como “insígnias”, e usados para ditar opiniões, preconceitos e discursos.

Ao realizar uma pesquisa com o objetivo de analisar o racismo e os seus impactos na educação básica, Rocha e Neris (2022) observam que há um cenário de exclusão escolar em

que a categoria raça/cor interage com questões de renda, sendo que a maioria dos excluídos são crianças e jovens negros, pardos e indígenas. As autoras concluem que o racismo é uma manifestação histórica da sociedade brasileira, reproduzida no cotidiano, nos mais diversos espaços, principalmente na sala de aula. Para entender como os fatores de raça, classe e gênero se combinam para criar um quadro profundo de múltiplas desigualdades que afetam todo o ciclo de vida do negro, precisamos olhar de forma interseccional.

Pensar uma educação para as relações étnico-raciais é pensar em uma sociedade justa e democrática para todos os brasileiros, pois somente através da educação será possível transformar ideologias racistas que ainda imperam em nossas instituições, dentre elas a escolar. Isso não significa dizer que apenas a escola é responsável em desmitificar esses conceitos, e muito menos que somente no ambiente escolar pode-se discutir as relações étnicas conflituosas existentes no Brasil. Contudo,

Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a educação lida com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o/a aluno/a apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade a qual o/a aluno/a está inserido/a pode ser um caminho interessante. É o meio sociocultural que nos dá a base para nossa inserção no mundo. [...] Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (Gomes, 2001, p. 90-91).

Faz-se necessário uma mudança de posturas dos profissionais da educação, dos currículos escolares para a diversidade étnico-racial e cultural da nação brasileira. Cabe a todos os agentes responsáveis pelo processo de educação trabalharem juntos para que todas as instituições se tornem um espaço em que haja igualdade de tratamento e de oportunidade sem restrições.

Todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formadores/as de políticas educacionais (Gomes, 2001, p. 84).

O que se espera de uma educação para as relações étnico-raciais é que ela trabalhe

comprometida em erradicar o racismo institucionalizado no ambiente escolar, uma vez que,

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade (Cavalleiro, 2014, p. 98-99).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais e de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação racial, é preciso superar alguns equívocos, quais sejam:

Em **primeiro lugar**, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. [...] **Outro equívoco** a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. [...] Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. [...] **Mais um equívoco** a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. [...] **Outro equívoco** a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de

todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (Brasil, 2004, p. 15-16, grifo nosso).

Nesse sentido, “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (Brasil, 2004, p. 16). Ademais,

Entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da escola democrática e da diversidade em práticas efetivas e concretas (Gomes, 2006, p. 39).

Como nos alerta Cruz *et al.* (2010) reconhecer a multirracialidade no Brasil não significa priorizar diferenças ou abordar questões apenas em festas e comemorações que acabam por contribuir para reforçar estereótipos. Precisamos voltar à criatividade e à seriedade na educação que respeita as diferenças, não ter medo de enfrentar o racismo e entender como sua influência afeta e desestrutura a condição social de negros e brancos. De acordo com Cruz *et al.* (2010) é fundamental que a presença das diferenças perpassa toda a prática pedagógica dos profissionais da educação, o que requer uma reeducação para as relações raciais, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - CNE/CP nº 3 (Brasil, 2004).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para elaborar suas ações e buscar parcerias no sentido de fortalecer as redes de colaboração. Nesse sentido,

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na

formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p. 18).

Tal reconhecimento exige de nós educadores e educadoras uma postura política e pedagógica eticamente orientada. Se na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos, a introdução da Lei nº 10.639/2003, “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012a, p. 105).

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012a, p. 107).

Acreditamos que a discussão sobre a África e o negro no contexto da cultura brasileira (ou das culturas brasileiras) precisa ser concebida, no caso do espaço escolar, mais do que atividades pedagógicas novas; tal discussão deve promover o debate, a reflexão e a mudança de postura de todos aqueles que estão envolvidos no contexto educacional, de combate ao racismo e à discriminação racial. Todavia, Nilma Lino Gomes nos adverte que,

É preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. [...] 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).

Tendo como fundamental a necessidade de implantação da citada lei, o ensino da História e Cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas é fundamental para o desenvolvimento de uma educação crítica e socialmente responsável. A falta de informação e de reconhecimento da contribuição histórica dos afrodescendentes à construção da nação brasileira, além da inexistência de referências positivas por parte da sociedade e dos meios de comunicação, tem contribuído para o aumento do preconceito e discriminação. Vê-se nesse ponto que o preconceito, racismo e discriminação são sintomas de uma sociedade desigual, que

não reconhece a diversidade e não oferece oportunidades de desenvolvimento igualitário.

Para que a educação para as relações étnico-raciais possa ser efetivada na educação infantil o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana deve ser priorizado. Essa é uma forma de garantir o direito à educação de todos os alunos e promover o respeito à diversidade cultural.

A partir da abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, os alunos serão capazes de refletir sobre as raízes históricas e culturais de seus próprios contextos. Isso permitirá uma melhor compreensão dos fatos e processos históricos que contribuíram para a vida e a cultura das pessoas africanas. A análise dessas raízes históricas e culturais será fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de um senso de responsabilidade social.

A abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana auxiliará o aluno na compreensão dos desafios sociais e culturais enfrentados por esses grupos minoritários e na apreciação de seus direitos humanos. Para que isso seja possível, é imperativo que os educadores promovam o diálogo intercultural, o diálogo inter-religioso e o diálogo multicultural na sala de aula, de modo que os alunos possam desenvolver uma compreensão.

É na educação infantil que a criança deve encontrar os meios necessários para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A educação infantil deve ser um ambiente de inclusão e acolhimento, no qual todas as crianças são acolhidas, independentemente de nível socioeconômico, de etnia ou de qualquer outra característica. É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver seus talentos e habilidades, e de se sentirem aceitas e valorizadas. Para isso, é necessário que o ambiente seja estimulante, criativo e estimulante.

Neste sentido, é fundamental que a educação infantil ofereça um ambiente seguro, estimulante e respeitoso, que contribua para a saudável construção de identidade, autonomia e responsabilidade. Nesta fase, as habilidades cognitivas, afetivas e sociais devem ser priorizadas, para que a criança seja capaz de tomar decisões, lidar com situações novas e desenvolver a capacidade de pensar criticamente. A educação infantil, portanto, tem o papel de educar a criança para as relações étnico-raciais respeitando a individualidade de cada criança.

### **4.3 Práticas pedagógicas antirracistas e educação infantil**

Entendemos que para que se efetive o que propõe a Lei nº 10.639/2003 na educação infantil as práticas pedagógicas devem ser direcionadas ao reconhecimento das especificidades culturais, garantindo às crianças acesso ao patrimônio histórico-cultural de distintos grupos

étnicos que constituíram a sociedade brasileira.

Os profissionais que atuam na educação infantil, os gestores escolares e os responsáveis pelas formulações e implementação das políticas públicas de educação voltadas para esse nível de ensino devem promover o estudo, a reflexão e a análise das contribuições culturais da população negra para a construção da cultura brasileira. Para que isso ocorra, faz-se necessário implementar práticas educativas e pedagógicas que levem em consideração as especificidades culturais das populações negras, possibilitando a articulação entre os conteúdos escolares e as realidades vivenciadas, buscando alternativas concretas e possíveis de implementação de uma educação antirracista. Nesse sentido, um caminho possível, de acordo com Santos B (2002), seria romper com o pensamento epistemológico e político hegemônico. Com base na crítica ao conhecimento universal eurocêntrico, deve-se desafiar a criar e reinventar práticas pedagógicas para abrir novos horizontes de possibilidade, aproximando a temática da diversidade e das relações étnico-raciais nos currículos escolares.

De modo geral, entendemos que as práticas pedagógicas se referem às estratégias, métodos, técnicas e abordagens utilizadas pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas objetivam facilitar a transmissão de conhecimento e promover o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças. Assim, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na maneira como o ensino é conduzido e como os alunos adquirem conhecimento e experiências. Veiga (1996, p. 6) conceitua a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”.

Toda prática exercida na escola deve estar articulada com um propósito educativo, estabelecendo interconexões com o outro e para o outro, oportunizando espaços de diálogos críticos e reflexivos. Gomes e Jesus (2013) enfatizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, que considerem as diferenças culturais, étnicas e sociais dos alunos, reverberando a ideia de promoção da igualdade racial, de gênero e de classe na educação. Em se tratando da educação antirracista com base na Lei nº 10.639/2003 a autora afirma que

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (Gomes, 2013, p. 32).

Assim, é fundamental que os professores adotem abordagens que compreendam a cultura e o contexto histórico dos estudantes, com o objetivo de inserir os conteúdos curriculares em um contexto mais significativo e próximo à realidade de cada criança. A aplicação de tais abordagens favorecerá o desenvolvimento de um cidadão que compreenda e respeite as diferenças que cada grupo possui e aprenda a conviver com todos em harmonia.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que atendam às necessidades de uma educação para as relações étnico raciais, ou seja, uma educação antirracista, devem possibilitar a reflexão sobre os mecanismos de discriminação e preconceito e desconstruir estereótipos negativos acerca das populações negras e indígenas. Por isso,

Mais do que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas da escola a partir de um lugar de positividade; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/as estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Carine, 2023, p. 147-148).

Para que as práticas pedagógicas no âmbito das relações étnico-raciais sejam efetivas, é necessário desenvolver um trabalho interdisciplinar, que contemple a pluralidade de saberes e de culturas, que permita ao aluno desenvolver seu senso crítico e a capacidade de tomar decisões autônomas.

É necessário, ainda, para uma educação antirracista, que se incentive o respeito e a valorização da diversidade, que sejam acolhidas as diferenças e que se promova uma educação inclusiva. Para que este objetivo seja alcançado, é necessário que haja uma mudança na maneira como as instituições educacionais formam seus professores, pois, a fim de criar um ambiente onde as distinções de raça, gênero e religião não sejam vistas como motivo de discriminação, é preciso que se desenvolvam ações e metodologias que estimulem o diálogo intercultural, a empatia e o respeito entre os envolvidos no processo.

O ranço do etnocentrismo, da branquitude, da democracia racial que ainda impregnam as salas de aula deve ser combatido para dar espaço ao multi/pluriculturalismo e à interculturalidade existente a sociedade brasileira e, para isso, os estudantes, ao longo de suas trajetórias escolares, precisam compreender que a nossa sociedade é composta por outras

culturas, e que essas culturas possuem saberes diferentes que precisam ser compreendidos, dialogados.

Para se sentir acolhido e valorizado, o sujeito precisa ver estampado na escola seus rostos, sua cultura, seus costumes, sua história e seus gestos. Ao perceber que suas origens estão sendo lembradas em sala de aula e na escola de um modo geral, este indivíduo se sentirá respeitado e valorizado na sua singularidade, construindo para si ao longo da sua existência uma identidade positivada, que o faz se reconhecer como uma pessoa que possui direitos e que esses direitos são reconhecidos dentro da sociedade em que ele vive.

Numa pesquisa realizada por Santana, Menezes e Pereira (2019), com crianças da educação infantil no município de Itapetinga – Bahia, os autores afirmam que os processos e práticas racistas, sobretudo os que recaem sobre o corpo negro, continuam atuando de forma perversa. Desde muito cedo a criança tende a negar-se a si própria devido as percepções dos privilégios da “brancura”. Diante disso, é necessário levar para o contexto da Educação Infantil as possibilidades de maior contato com cultura africana e afro-brasileira que, além de enriquecer o trabalho do(a) professor(a), permitirá às crianças novas aprendizagens e uma compreensão de si e do outro de forma mais respeitosa.

Uma educação para as relações étnico-raciais ou uma educação antirracista precisa, segundo Cavalleiro (2001, p. 155) “[...] transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade.”. Ainda, segundo o autor

Na educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade (Cavalleiro, 2001, p. 157).

Para Cavalleiro (2001), um projeto de educação antirracista, voltado à prática da equidade racial, precisa se firmar a partir das seguintes características:

- 1- Reconhece 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-a 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).

Uma educação antirracista precisa romper com o silêncio, existente dentro da escola, que omite os problemas existentes em torno das relações étnico-raciais e aos modos como o racismo continua se atualizando, em torno na ideia de democracia racial, presentes em muitos dos espaços da sociedade.

Para se obter êxito em uma educação antirracista o professor precisa ter contato com uma formação que o faça assumir um compromisso ético e político, rompendo com o silêncio existente dentro do ambiente escolar e com o racismo institucionalizado. Precisa romper com a branquitude epistemológica que opera nas escolas, Universidade e nos processos que se voltam à formação de professores.

Diante realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto às diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (Gomes; Silva, 2006, p. 31).

O docente é peça chave para que a lei seja consolidada no ambiente escolar, por isso os mesmos devem ter uma formação para refletir e quebrar preconceitos enraizados. O combate pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo educador, não importando o seu credo religioso, seu pertencimento social e étnico. “Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (Gomes, 2012, p. 107).

Eugênio e Santana (2018) afirmam que um dos maiores desafios à implementação da Lei nº 10.639/2003 é a ausência de formação continuada para os profissionais. Segundo eles, “a importância de formar docentes para o trabalho cotidiano com as relações étnico-raciais deve-se entre outros, para que se diminua a distância entre o conhecimento concebido como científico e os saberes da tradição popular”.

Além disso, a educação antirracista também requer que os professores sejam incentivados a promover o ensino multicultural e intercultural crítico. Neste sentido, a educação

antirracista deve fornecer meios para estabelecer um ambiente de aprendizagem inclusivo, promovendo oportunidades de envolvimento dos alunos em questões sociais e culturais, respeitando as diferenças e a diversidade.

A educação antirracista, outrossim, é uma ferramenta importante para a construção de uma cultura de igualdade e respeito. Além de promover a diversidade e a inclusão, deve-se incentivar o diálogo intercultural entre os alunos. O diálogo intercultural é um processo ativo em que os alunos são incentivados a compartilhar suas ideias, crenças, culturas e experiências, ao mesmo tempo em que estão abertos a ouvir e aprender das experiências de outros.

De acordo com Silva (2015), é de suma importância a discussão sobre a questão das relações étnico-raciais no contexto da educação infantil visto que a diversidade étnico-racial perpassa a nossa sociedade e, por consequência, as instituições escolares. Em um levantamento que a autora realizou na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), tendo como marco temporal o ano de 2003 até julho de 2015, identificou 11 pesquisas realizadas no Brasil que tiveram como principal objetivo as interações entre as crianças de 0 a 5 anos envolvendo a questão racial. A partir da análise realizada, chegou-se a algumas conclusões:

[...] as crianças diferenciam-se pela cor desde os três anos de idade; a heteroatribuição das crianças é feita utilizando uma gradação de cores; que o ideal do branqueamento ainda ocupa lugar privilegiado nas interações; a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola. Seguindo essa trilha, a escola não consegue oportunizar as crianças e negras que a compõem a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho do seu pertencimento racial. Poucas são as escolas e as professoras que permitem que a criança e negra tenha na escola um espaço para a sua realização plena. Assim, interdidas pela cor, elas não conseguem dentro do mágico universo infantil um lugar de prestígio social, de rei e rainha, príncipe e princesa, o bonito, o queridinho da professora (Silva, 2015, p. 104).

A pesquisa de Santiago (2014) segue apresentando a violência sofrida por crianças bem pequenas dado o processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. Com base nos estudos sobre as Relações Raciais no Brasil, o autor buscou compreender a influência desse processo nas construções dos estereótipos referentes às crianças negras, confirmando o quanto que o distanciamento da cultura e história negra das pedagogias presentes na educação infantil interferem na aceitação dos corpos negros e de sua ancestralidade.

Castro (2015) demonstra que é possível a mudança de concepções sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil de modo a sair do senso comum para uma compreensão mais elaborada apontando a formação continuada de docentes como fundamental para incorporá-la

nas reflexões e práticas docentes.

Silva (2020) discutiu sobre a identidade étnico-racial revelando como os discursos sobre a temática racial podem incidir nos processos de subjetivação de uma professora. Dessa forma, a pesquisa buscou evidenciar como as atividades desenvolvidas na educação infantil podem trazer mudanças significativas em práticas de reconhecimento e respeito aos grupos étnicos constituídos em nossa sociedade, caso a forma de elaborar as propostas pedagógicas que versam sobre as relações étnico raciais não sejam apenas um cumprimento de uma agenda prescrita pelo que regem os documentos legais.

Uma educação como “prática da diferença”, como defendem Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006), e que tenha como princípio o antirracista e a interculturalidade crítica deve se constituir de modo a assegurar, a todas as crianças, em especial às crianças negras, desde a educação infantil, uma imagem positiva de si, a valorização dos valores civilizatórios de seus ancestrais, a partir das histórias e culturas afro-brasileiras, o respeito à diversidade e à diferença que atravessam o cotidiano escolar, condições essenciais para construir, segundo Gomes (2019), justiça curricular e cognitiva às crianças da educação infantil.

## **5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE EDUCADORAS DA PRÉ-ESCOLA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Neste capítulo é apresentada a análise e interpretação dos dados empíricos, onde se busca responder o problema e os objetivos desta pesquisa. O exercício analítico aqui empreendido foi realizado em diálogo com a literatura e o referencial teórico mobilizado na pesquisa.

Seguindo as etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2021), após a transcrição das entrevistas, foi feita a pré-análise desse material, através da leitura flutuante, de forma que se estabeleceu o primeiro contato com o material produzido. Esse material foi exaustivamente explorado, no que foi possível organizá-lo em categorias temáticas, que se desdobraram nos seguintes eixos temáticos, objeto de nossa análise da pesquisa: Concepções das educadoras (professoras, gestora e coordenadora pedagógica) do CMEI acerca da importância da educação para a diversidade étnico-racial na educação infantil, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. O racismo, o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar e as estratégias de combate das educadoras. Projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI. Práticas pedagógicas e a presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelas educadoras do CMEI. Avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista no CMEI.

### **5.1 Concepções das educadoras do CMEI acerca da importância da educação para a diversidade étnico-racial na educação infantil, na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**

Gomes (2006, 2017) tem defendido que é preciso construir uma Pedagogia da diversidade, posto que, segundo ela, “respeitar e lidar ética e pedagogicamente com as diferentes experiências socioculturais pode ser um dos passos para a construção de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2006, p. 34), a partir de marcadores como o de raça, gênero e cultura, entre outros, e isso implica na construção de currículos e práticas pedagógicas que reafirmem a diversidade e a diferença cultural. 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”.

Nesse sentido, foi questionado às educadoras se elas consideravam importante a

temática da diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil e obtivemos as seguintes respostas em entrevistas realizadas em 2022:

*Extremamente necessário e desde a idade mais primária tem que estar sendo colocado, estudado, sistematizado nas aulas, desmitificados, só que eu penso assim, que deve ser colocado de uma maneira mais leve, principalmente na educação infantil, através da literatura, da arte, do lúdico. O professor pode usar várias estratégias, mas tem que ser de forma leve na educação infantil (Monifa, dez. 2022).*

*Como matéria sim, porque era um jeito de às vezes os pais que não têm o conhecimento necessário para passar para as crianças, então é na escola que eles iriam entender; iriam entender e iriam conviver com essas pessoas da mesma maneira (Kuame, dez. 2022).*

*Eu acho extremamente necessária (Olujimi, mar. 2023).*

*Sim, ela não pode ser apenas em novembro, no dia da consciência negra, mas durante o ano inteiro (Adofó, mar. 2023).*

*Sim, sim. Muito importante (Zuri, mar. 2023).*

*Sim. Acho importante já começar a trabalhar desde pequeno, mas assim, como é o primeiro ano trabalhando em creche na educação infantil mesmo, não havia trabalhado em educação infantil ainda, eu só ainda não vejo essa forma de como abordar (Amara, mar. 2023).*

*Eu, sim. Eu acho necessário. Porque é um norte, você vai ter algo para falar, para vivenciar, para ensinar, para trabalhar. Uma coisa elaborada, para facilitar tanto o trabalho do professor como o do aluno (Jafari, mar. 2023).*

As colaboradoras da pesquisa sugerem que o currículo escolar deve estar preparado para lidar com a diversidade étnico-racial desde a educação infantil, através da “*literatura, da arte, do lúdico*”, de “*forma leve*”, como sugere Monifa (dez. 2022). De acordo com Basilio e Regis (2018, p. 34) “o conhecimento corporificado nos currículos tem sido predominantemente eurocêntrico. No Brasil, as críticas ao currículo eurocêntrico foram impulsionadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

A colaboradora Adofó (mar. 2023) destacou a necessidade e a importância de se tratar da diversidade racial, sobretudo em relação as pessoas negras, cotidianamente, ao invés de limitar-se, apenas, a datas comemorativas, como o dia da consciência negra, quando afirma: “*Sim, ela não pode ser apenas em novembro, no Dia da Consciência Negra, mas durante o ano inteiro*”.

A predominância de currículos e práticas pedagógicas eurocêntricas e monoculturais

têm dificultado, nas instituições de educação, os processos voltados à implementação de uma educação antirracista como propõe a Lei nº 10.639/2003, de forma que, em muitas situações, diante de tal obrigatoriedade, o trato político pedagógico acerca da diversidade étnico-racial têm se limitado à semana da consciência negra que, também por força da lei, ocorre no mês de novembro. Se a referida lei oportuniza à educação escolar democratizar o saber “mediante uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos” (Gomes, 2010, p. 81) sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira ao longo de toda a educação básica, limitar o trato pedagógico ao mês de novembro é um grande equívoco que precisa ser superado, posto que implica também na superação de um tipo de currículo turístico como afirma Santomé (2009) ou de um tipo de multiculturalismo e interculturalidade assimilacionista, como observa Candau (2014).

A perspectiva de currículo turístico, segundo Sacristán (2000), limita-se a tratar da temática das relações étnico-raciais em situações bem pontuais e de forma esporádica sem, necessariamente, desmontar a engrenagem eurocêntrica, monocultural e racista que orienta o currículo escolar. No mesmo sentido, o multiculturalismo e a interculturalidade assimilacionista (Candau, 2012, 2014) operam no mesmo sentido.

Para Candau (2012), a política assimilacionista procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos sociais da cultura hegemônica. No processo educativo, tal abordagem intenta a universalização da educação e todos são chamados a fazer parte do sistema educacional, porém sem questionar o caráter monocultural das relações desenvolvidas no âmbito da instituição e até mesmo do currículo, onde prevalecem os valores eurocêntricos.

Os argumentos apresentados pelas educadoras indicam que a construção de práticas pedagógicas centradas na perspectiva da educação antirracista torna-se imperativa a partir da educação infantil. Afinal, é durante a tenra idade que se deve iniciar o processo de conscientização das crianças sobre a importância de promover uma educação antirracista e inclusiva (Mwewa; Matos, 2023). Nesse sentido, "a educação antirracista capacita crianças e jovens a se engajarem em um mundo cada vez mais diversificado e globalizado, onde as pessoas podem ser unidas por sua humanidade comum e aprimoradas por sua diversidade" (Souza, 2023, p. 257). Diante disso, foi questionado às educadoras se consideram relevante desenvolver um trabalho voltado para a promoção da educação antirracista. Na entrevista realizada, a resposta positiva foi unânime como podemos observar a seguir:

*É importante por vários motivos, mas eu acho que especificamente para você desconstruir os estereótipos, aquela visão reducionista da questão de generalizar ou reduzir a pessoa pela cor da pele, por vários motivos, para poder entender que a educação e o ser humano está para além dessas questões, desses marcadores (Monifa, dez. 2022).*

*Sim, porque às vezes as pessoas não são olhadas, as pessoas que... as pessoas pretas, as pessoas pobres, elas não são olhadas e elas precisam ser olhadas. Às vezes a pessoa pode ter todo conhecimento, toda experiência, todo dinheiro que for, mas se ela for preta, ela não é valorizada (Kuame, dez. 2022).*

*Sim, muito importante (Zuri, mar. 2023).*

*Com certeza (Olujimi, mar. 2023).*

*Considero importante sim e precisa ser mudado porque todos têm o mesmo direito, os mesmos deveres. Então, não precisa ter essa diferenciação, todos são iguais (Adofo, mar. 2023).*

*Demais. Muito importante. É como a gente havia conversado sobre a base. A base de uma boa educação é a educação infantil, eu acho que para a moral do ser humano também, é trabalhar o racismo, a ética, né? A ética que existe no ser humano (Amara, mar. 2023).*

*Muito importante, muito, inclusive, a escola precisa ter atenção em relação a essa questão racista, porque ela atrapalha demais o desenvolvimento tanto do professor como do aluno (Jafari, mar. 2023).*

A fala de Monifa (dez. 2022) apresenta uma questão importante sobre o reconhecimento de que através da educação antirracista se torna possível a desconstrução de estereótipos desfavoráveis que discriminam as pessoas por conta da sua cor, resquícios de séculos de inferiorização da população negra ainda presente na sociedade brasileira. Kuame (dez. 2022), também em concordância, faz referência à questão da invisibilidade das pessoas pretas que, mesmo quando detêm conhecimento e poder econômico são violentadas pela estrutura racista. Já Amara (mar. 2023) reitera sobre a necessidade de se começar o trabalho desde tenra idade, considerando a Educação Infantil o momento oportuno para isso.

Em relação aos estereótipos, Cavalleiro (2014, p. 24) afirma que eles “[...] são fios condutores para a propagação do preconceito”, impedindo a “[...] reflexão sobre o mundo real. Seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o *status quo* de um determinado grupo social [...]” e, por isso, produzem estigmas, desvantagens e invisibilização, em especial dos grupos racializados.

Jafari (mar. 2023) chama a atenção para as consequências do racismo no “*desenvolvimento tanto do professor como do aluno*”. Adolfo (mar. 2023) afirma que todos

devem ser tratados em condições de igualdade, na medida em que *“todos têm os mesmos direitos, os mesmos deveres”*. Um dos aspectos em relação ao *“desenvolvimento”* do professor relaciona-se à dimensão do tornar-se professor antirracista e implicar-se com a educação para as relações étnico-raciais, o que requer superar, do ponto de vista pedagógico, *“o daltonismo cultural, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e que tem implicações para a prática educativa”* (Candau, 2016, p. 354). Dessa forma,

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não coloca-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e a falta de preparo para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, por convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considera-la como um desafio para a prática educativa (Candau, 2016, p. 354).

O daltonismo cultural, ademais, tende a não considerar a diversidade cultural presente no ambiente escolar, utilizando-se do argumento de que todos os estudantes devem ser tratados de forma igualitária, não levando em consideração como as desigualdades são reproduzidas no contexto escolar e nas demais instituições sociais, a partir de marcadores como raça, etnia, geração, cultura, gênero e sexualidade. No que diz respeito à questão racial, por exemplo, Cavalleiro (2014, p. 98) afirma que *“a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira”*. Como consequência, à criança negra resta a produção da vergonha sobre si, seu pertencimento étnico-racial e sua identidade. Em relação à criança branca, *“resta [...] a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros”* (Cavalleiro, 2014, p. 98).

No que concerne ao *“desenvolvimento”* da criança, como afirma Jafari (mar. 2023), o daltonismo cultural produz algumas consequências, sobretudo para aqueles oriundos de contextos culturais e étnico-raciais, *“habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola”* (Candau, 2016, p. 354), quais sejam: *“A excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevando índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola”*. Por isso,

Romper com esse daltonismo cultural e ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõem todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores(as)

capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (Candau, 2014, p. 32-33).

Entendemos que para que as professoras desenvolvam atividades que demonstrem um caminhar em direção a educação antirracista faz-se necessário, minimamente, conhecer e reconhecer os documentos e as leis que fomentam a prática do combate ao racismo. A lei federal nº 10.639/2003, como já referido, resultou da luta dos Movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro, e visa a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, a partir da valorização da História da África e da Cultura Afro-brasileira e africana no currículo escolar, objetivando trazer para a sala de aula, entre outras questões, as discussões acerca do combate ao racismo, preconceito e discriminação racial em nossa sociedade. Além disso,

[...] essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria (Gomes, 2010, p. 72).

Buscando compreender a visão das educadoras a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas em consonância com a Lei federal nº 10.639/2003 perguntamos se elas conheciam a lei e como tomaram conhecimento da mesma. Vejamos o que dizem as educadoras:

*Eu conheço, só não profundamente, né? Fiz uma leitura superficial e logo quando saiu a lei, então eu acho que eu estava fazendo o curso de Pedagogia, foi em 2003, não foi? Não, foi antes do curso de Pedagogia, eu entrei em 2004 no curso. Então eu lia, eu fiz a leitura, só que tem coisas que eu já esqueci (Monifa, dez. 2022).*

*Essa lei fala da questão racial e do nível que as pessoas vão ganhando, vão se descobrindo na sua raça, porque ela tem que se descobrir primeiro para depois ela procurar os seus direitos e essa lei dá embasamento para as pessoas procurarem os seus direitos (Kuame, dez. 2022).*

*Eu não conheço (Zuri, mar. 2023).*

*Agora no momento, tô lembrando não (Olujimi, mar. 2023).*

*Eu só ouvi falar, mas eu não conheço e nunca pesquisei, mas eu já ouvi falar em uma reportagem (Adofo, mar. 2023).*

*Ah, sobre... de racismo, né? Como é que fala o nome, esqueci. Eu tô nervosa. Essa lei voltada, né? Para negros e vai... (Amara, mar. 2023).*

*Não (Jafari, mar. 2023).*

Existe pouco conhecimento por parte das colaboradoras sobre a Lei nº 10.639/2003. Zuri (mar. 2023) e Jafari (mar. 2023) afirmaram não ter conhecimento acerca da lei; Olujimi (mar. 2023) alegou não lembrar, Adolfo (mar. 2023) afirma já ter ouvido falar em uma reportagem, que não tem conhecimento e que nunca buscou pesquisar sobre a lei, isso após 20 anos de sua publicação, posto que há duas décadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) foi alterada, com a inclusão do artigo 26-A, que determinou o ensino da história e cultura afro-brasileira, bem como a luta e a importância do negro na formação da sociedade nacional:

A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, Art. 26).

Ademais, as falas de algumas educadoras revelam a produção de um imaginário social acerca das relações raciais, em especial no campo da educação, que se coloca nos seguintes termos: a Lei nº 10.39/2003 e o que ela determina diz respeito, somente, aos negros e trata-se, portanto, de uma demanda da/para a população negra, o que é um grande equívoco, na medida em que, segundo Munanga (2005), a memória coletiva da população negra diz respeito a todos os brasileiros, de todos os pertencimentos étnico-raciais. Por isso, segundo ele,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

É por isso que, segundo Gomes (2007, p. 108), “diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial, são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais” e, como isso, fazer com que emergjam nas

pedagogias, as “pedagogias das emergências” (Gomes, 2011, 2017), com possibilidades de “enriquecerem a educação”, como propõe Silva (2010).

## **5.2 O racismo, o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar e as estratégias de combate das educadoras**

Pesquisadores como Silva (2011), Cavalleiro (1998, 2001, 2014), Gomes (2006, 2010, 2017, 2019), Marin (2010) já demonstraram como o racismo, o preconceito e a discriminação racial se reproduzem nos espaços escolares vitimando, sobretudo, as crianças negras, através de diferentes mecanismos: nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos e paradidáticos, no currículo escolar, nas relações afetivas, na organização dos espaços e tempos escolares, nos discursos dos(as) professores(as), gestores(as), estudantes, entre outros.

Segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 86), a escola “[...] 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”, ou seja, afastar-se dos valores civilizatórios africano brasileiro, negar o seu pertencimento étnico-racial e se submeter, como estratégia de sobrevivência, às muitas situações de preconceito e discriminação racial.

Cavalleiro (2001, 2014), por exemplo, demonstrou como o preconceito e a discriminação racial se reproduzem no espaço escolar, seja através da negação ou da naturalização de sua existência, por parte de professores e professoras, seja através dos xingamentos, piadas, na reprodução de estereótipos racistas que recaem sobre as crianças negras e na valorização da branquitude de modo que, segundo ela, “tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir de relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (Cavalleiro, 2014, p. 99).

Perguntamos às colaboradoras desta pesquisa se o racismo se reproduzia no ambiente escolar e de que forma. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

*Sim, eu penso que o racismo ele está impregnado na sociedade como um todo, já é algo cultural, enraizado e quer queria ou não os pais acabam passando conhecimento de mundo e, às vezes, entendimento distorcidos da realidade que já vem passando de geração em geração e já vai passando de pais para filho, a criança acaba absorvendo e traz para a instituição, quando ali na rotina um vai falando até torna-se, começa a normalizar, né? (Monifa, dez. 2022).*

*Muito, às vezes as crianças já trazem de casa, é aquela palavrinha, ‘ah fulano é preto’, ‘ah é preto, gordinho’ então já traz de casa. E quando jogam no coleguinha, às vezes o coleguinha não tem aquela base de argumentar ao seu*

*favor e cria briga (Kuame, dez. 2022).*

*Sim, pois aqui é o segundo lar da criança e depois da família, do núcleo familiar é aqui que ela passa a maior parte do tempo. Então as relações que ela tem é aqui, então eu acho muito importante trabalhar esta questão no ambiente escolar (Zuri, mar. 2023).*

*Sim, acho que pela expressividade dos alunos mesmo quando eles acabam liberando o que sentem em relação ao outro que tem uma cor diferente da dele. A gente percebe isso (Olujimi, mar. 2023).*

*Sim, o racismo ele já está impregnado nas pessoas, mesmo os pequenos, eles às vezes pelo cabelo, pela cor, as pessoas já sofrem um preconceito por conta disso (Adofo, mar. 2023).*

*Na educação infantil eu não vejo muito esse racismo, mas no Fundamental I, como eu já passei pelo Fundamental I, já fui para o fundamental II, então assim, eu não vejo na educação infantil muito isso. Eu vejo mais no Fundamental I, aquelas brincadeiras, principalmente que vem de fora mesmo da escola, não vejo tanto se criar dentro da escola, eu vejo mais vindo de fora, essas brincadeiras de rua, de ‘neguinho’, ‘pretinho’, que já vem mesmo de família, do grupo de convivência fora da escola (Amara, mar. 2023).*

*Olha, ele reproduz sim. Como? Na maioria das vezes a criança já vem de casa dessa forma. Porque a criança em si, ela não tem condições de entender que ela é uma pessoa racista. Então, algum adulto passa para essa criança que ela tem que ser racista. A criança em si, ela não tem condições nenhuma de aprender isso (Jafari, mar. 2023).*

Nesse ponto a maioria das colaboradoras concordaram que o racismo se reproduz no espaço escolar, através de linguagem pejorativa conforme destacado por algumas das educadoras: “*a fulano é preto*”, ou ainda “*ah, é preto gordinho*”. Podemos perceber que também sinalizam e responsabilizam as famílias como propensas a repassarem para as novas gerações o que, de acordo com Monifa (mar. 2023) e Adofo (mar. 2023) está “*impregnado em nossa sociedade*”. Ou seja, a maioria das educadoras reconhecem que o racismo, o preconceito e a discriminação racial se reproduzem na escola, mas sua origem é externa a ela sendo, portanto, fruto do contexto familiar, aspecto também revelado por Cavalleiro (2014) em sua pesquisa de mestrado, realizada no final da década de 1990. Dessa forma, segundo a autora,

*Isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis. E a família é quase sempre considerada a culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima da discriminação, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito. [...] Desse modo, o preconceito é considerado um problema exclusivamente externo à escola (Cavalleiro, 2014, p. 68-69).*

Chama a atenção a fala de Amara (mar. 2023), quando afirma que “*na educação infantil eu não vejo muito esse racismo, mas no Fundamental I. [...] Eu vejo mais no Fundamental I, aquelas brincadeiras, principalmente que vem de fora mesmo da escola, [...] que já vem mesmo de família, do grupo de convivência fora da escola*”. A referida educadora, como as demais [Monifa, Kuama, Zuri e Jafari], reconhece que o racismo tem sua origem “*fora da escola, na “família*”. No entanto, não consegue identificá-lo, em sua expressividade, no contexto da educação infantil, o que pode ser reflexo de uma concepção de criança e de infância que remete à ideia de ingenuidade, muito presente na concepção de educadoras que atuam na educação infantil, como demonstra Cavalleiro (2014), o que contrasta com resultados de pesquisas que demonstram como as crianças, na educação infantil, elaboram sentidos acerca das relações étnico-raciais por elas vivenciadas, no tocante às situações de preconceito e discriminação racial no contexto escolar, como demonstraram, além de Cavalleiro (1998, 2001, 2014), Oliveira (2004), Fazzi (2006), Santiago (2014, 2015) e Silva (2015).

Na ótica de Trindade (1994, p. 12) “a escola é um dos palcos sociais onde são cotidianamente vividas e exercidas as mais diversas práticas de produção e reprodução do racismo”. Para melhor compreender como o racismo se manifesta no espaço da educação infantil perguntamos às colaboradoras se consideravam que as crianças da educação infantil vivenciam ou experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar. Seguem as respostas:

*Sim, eu penso que acontece, às vezes. Igual eu te falei, a criança ela absorve e projeta, né? Absorve em casa e projeta aqui do jeito que ela entendeu aquela interpretação do mundo que foi apresentada para ela. E se eu já presenciei? Aqui não. Mas em outras instituições...* (Monifa, dez. 2022).

*Muito* (Kuame, dez. 2022).

*Sim, eu acho que sim* (Zuri, mar. 2023).

*Sim. Mesmo que de maneira mais branda em relação ao fundamental, porque como eles ainda não tem uma expressividade na fala em si, porque muitos deles não têm ainda, se comunicam até pouco, dois anos no caso, né? Três se comunicam um pouco melhor, mas eles ainda não sabem se expressar em relação a isso. Mas de 4, 5 anos a gente já vê alguma coisa. Mas eu entendo que quando é se tratando de fundamental do primeiro ano ou quinto, eu acho que a gente vê mais acontecendo do que na educação infantil, mas isso não quer dizer que não tenha* (Olujimi, mar. 2023).

*Nesse espaço não, ainda não observei, porque eu sou recém-chegada, né? Aí eu não observei e acredito que [incompreensível] em outro espaço é mais comum, mas na educação infantil ainda* (Adofo, mar. 2023).

*Você fala no contexto geral? É só entre os alunos? Funcionários no geral? Não, não vejo (Amara, mar. 2023).*

*Sim (Jafari, mar. 2023).*

Como se observa, a maioria das colaboradoras reconhece e considera que as crianças da educação infantil vivenciam e experimentam situações de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, embora não tenham detalhado em quais situações e contextos específicos. Além disso, conseguem identificar com mais facilidade as situações de preconceito e discriminação racial entre crianças da pré-escola, ou seja, de 4 e 5 anos, e nos primeiros anos do ensino fundamental, sugerindo implicitamente que tais situações não ocorreriam ou teriam menores chances de ocorrer na pré-escola. No entanto, as pesquisas de Oliveira (2004) e Santiago (2014, 2019) demonstram como o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão presentes no contexto da pré-escola.

Santiago (2014, 2015) afirma que na Educação Infantil o processo de hierarquização acontece quando as professoras, “ao negarem o carinho e a atenção para as crianças pequenininhas negras, legitimam a lógica excludente da sociedade, favorecendo a regulamentação de uma hierarquia racial fundamentada no colonialismo racista” (Santiago, 2015, p. 447). Contudo, segundo o autor, as crianças reagem às formas de negação, por parte das professoras, através dos choros, gritos, dos cantos e, nesse sentido, “o barulho provocado por elas ecoavam vidas que são construídas nas relações de poder exercidas junto aos meninos e meninas pequeninhos/as no Centro de Educação Infantil” (Santiago, 2014, p. 78).

Nesse sentido, a falta de autoconsciência, por parte de professores e professoras, sobre a questão étnico-racial no contexto da educação infantil “contribui para que participem da conspiração silenciosa que compromete as relações étnico-raciais dentro da escola e promova um resultado ainda mais grave que é de não perceber que existe racismo e preconceito racial no ambiente escolar (Freitas, 2019, p. 24).

Quando perguntado às colaboradoras se já haviam presenciado alguma situação de preconceito racial no ambiente escolar e como teriam intervindo em tal situação, obtivemos as seguintes respostas:

*Sim, cheguei a intervir, porque eu acho que é nosso papel, né? Nossa missão. Tentar desconstruir e desmistificar. Aí eu chamei os dois alunos, conversei, falei, expliquei o que é que significava aquilo, a frase que eles estavam falando, de onde vinha e porque as pessoas falavam que era um tipo de racismo, um tipo manifestação racista. E aí eles entenderam, né? E pediram desculpas e foi isso. Não me lembro muito assim especificamente não da cena, mas só me lembro do que aconteceu, eu dava aula em outra escola, na turma*

*de quinto ano (Monifa, dez. 2022).*

*Às vezes, quando os meninos começam a xingar o coleguinha sobre a cor, sobre o cabelo, sobre alguma coisa eu já falo logo, “Ei, todo mundo é igual, não vamos falar assim com o coleguinha não. Respeita o coleguinha”, eu não passo disso, porque para mim passar disso eu tinha que ter uma base mais completa (Kuame, dez. 2022).*

*Não, eu nunca presenciei, mas eu sei que existe (Zuri, mar. 2023).*

*Eu não presenciei para ver, assistir a cena, mas eu fiquei sabendo depois de um acontecido que foi até aqui o ano passado. Mas assim, tem situações que às vezes passa despercebida que a gente não percebe, mas essa foi bem gritante porque o aluno de 5 anos ele sempre andou de tranças, e nesse dia a mãe tinha tirado as tranças dele e ele veio com o cabelo totalmente natural, sem nenhum penteado e aí os meninos ficaram impactados com o cabelo dele, por conta de que não tava acostumado com o cabelo solto, mas mesmo pelo estranhamento do cabelo estar volumoso e alto e aí acabaram rindo do cabelo dele. Foi a cena que me relataram depois, e aí por conta disso, nos reunimos, eu, Ana, as professoras também, vimos a necessidade, principalmente Jarafi, que era a professora da sala, de intervir. Porque eu vou ser bem sincera para você, a gente sempre está lidando com esses assuntos de maneira superficial, quando tem assim, a data de novembro que é a consciência negra, aí você vai trabalhar, eu acho que é uma coisa muito engessada. E a gente acaba deixando para acontecer só quando tem a data comemorativa ou quando acontece um caso isolado na escola, que foi o nosso caso. Mas isso serviu de experiência para nós, porque foi como você perguntou inicialmente se havia necessidade que tivesse, hoje eu tenho certeza que sim porque eu precisei passar pelo drama, não foi o meu drama, foi o drama do meu aluno, mas eu vi o sofrimento dele e sofri junto, e até eu me emociono porque a família toda sofreu junto. E eu vi uma cena triste porque o pai vinha, e o pai Romilda, teve uma fala comigo que me deixou assim, tão triste, que ele falou assim para mim: Olujimi, eu preparo ele para isso, eles têm que estar preparado para isso. E eu pensei, porque, Meu Deus, que esse menino tem que estar preparado para isso? Minha filha foi criada para não ter esse tipo de sentimento, e ela não tem, mas porque eu acredito que o problema está nas famílias, não é naquela criança que o problema está. Nem na criança em si que recebeu a fala do outro e nem na criança que fez a fala para poder machucar o outro, talvez até tenha sido com intenção, porque a criança talvez nem tenha essa intenção, mas porque vem alguma coisa de casa, e aí eu até conversei com Monifa, na época, eu falei: Monifa, a gente vai ter que trabalhar isso. Que a Monifa até sugeriu, Olujimi, o problema está na educação e se a gente começar a cortar na educação talvez a gente tenha um pouco mais de êxito. Não adianta chegar para um menino de 5 anos só e tentar colocar na cabeça dela que isso é algo errado e que tem que ser uma coisa natural ver a cor do outro como a sua se o pai e a mãe não entenderem também. Então, é por isso que a gente tá pensando em algo desse tipo para esse ano (Olujimi, mar. 2023).*

*Não, eu não presenciei não (Adofo, mar. 2023).*

*Já. É esse caso que eu já havia explicado, principalmente no fundamental I, essas brincadeiras. E aí, dentro da aula mesmo eu abri, expus a situação na sala inteira, já que já havia acontecido dentro da sala, para a gente ter uma conversa, para falar sobre isso. Mas é como eu falei, infelizmente a*

*brincadeira, dito “brincadeira”, ela veio de fora (Amara, mar. 2023).*

*Sim. Essa já foi uma aluna, eu chamava ela de minha pérola negra. E aí ela era muito assim “tia, eu sou feia, muito feia”, eu falei: não, você é minha pérola negra, você é linda. E aí, ela era também muito agressiva, ela já era agressiva quando eu a recebi. E quando ela ficava próximo ao aluno, daí a pouco ela dava murro. Então sempre eu colocava ela pertinho de mim para que a gente pudesse controlar essa questão aí de bater no coleguinha. E aí, eu fui conversando com ela, eu sempre conversava, falava você é linda, fazia de tudo para elevar a autoestima dela. E o que acontece? Eu notei quando mataram o irmão dela, ela já mudou a situação dela, ela já não falava que ela era feia, agora eu não sei se tinha alguma relação com o irmão, se o irmão que falava que ela era feia, eu não sei informar isso aí. Mas como a gente trabalha com a criança, a gente sem querer se envolve com a família, então a gente precisa ver isso aí também, que a família muitas vezes não está preparada para assumir a sua própria cor (Jafari, mar. 2023).*

O primeiro aspecto a ser observado é que nem todas as colaboradoras conseguem identificar situação de preconceito racial no ambiente escolar vivenciados pelas crianças. Adofo (mar. 2023) afirma nunca ter presenciado, da mesma forma que Zuri (mar. 2023), mesmo reconhecendo que ele existe. As que conseguem identificar lidam e intervêm de forma distinta com o fenômeno. Monifa (mar. 2023), por exemplo, atua no sentido de “*desconstruir e desmistificar*” as situações de preconceito através do diálogo com os estudantes diretamente envolvidos na situação, deixando, portanto, de realizar uma discussão mais coletiva, envolvendo toda a turma, acerca do preconceito e da discriminação racial, o que possibilitaria educar a todos e todas sobre o fenômeno do racismo e, por consequência, atuar no sentido de combatê-lo através da prevenção.

O que se observa é que, de modo geral, as colaboradoras só conseguem “discutir” e intervir nas situações de racismo quando elas acontecem. Kuame (dez. 2022) explicita as situações de preconceito vivenciadas pelas crianças, que se expressam em xingamentos e ofensas raciais, em especial direcionadas à cor e ao cabelo crespo. Intervém utilizando-se do discurso de que todos são iguais e que, por isso, devem ser tratados com respeito. Do ponto de vista pedagógico, esse discurso produz pouco efeito, na medida em que não trata de forma séria e adequada acerca do problema racial e de suas consequências, em especial para as crianças negras. Como afirma Eliane dos Santos Cavalleiro,

*Torna-se complicado encontrar igualdade diante de tratamentos tão desiguais. Esse modo de explicar as diferenças mostra-se distante da realidade cotidiana das crianças, tendo em vista que o dia a dia não lhes oferece provas de igualdade. Ao contrário, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica (Cavalleiro, 2014, p. 71).*

Ademais, o discurso de que todos são iguais corrobora com a ideologia da democracia racial, que, em sua versão pedagógica, tendo a considerar irrelevante as situações de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar e, muitos casos, negar que o racismo se expressa nesse ambiente. Por isso, segundo Gomes (2006, p. 30), “a aceitação ingênua do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, pode incorrer em uma série de equívocos”.

Olujimi (mar. 2023) reconhece que muitas situações de preconceito costumam passar despercebidas no ambiente escolar. Quando percebidas, segundo ela, é comum lidar de “*maneira superficial*”, de forma que o debate sobre as relações raciais e o “enfrentamento” do racismo fica reduzido à semana da consciência negra, no mês de novembro, como assevera a educadora: “*E a gente acaba deixando para acontecer só quando tem a data comemorativa ou quando acontece um caso isolado na escola*”. Olujimi (mar. 2023) relata uma situação de preconceito racial vivenciada por uma criança que chega à escola com o “*cabelo totalmente natural, sem nenhum penteado*” e se torna motivo de gozação por parte dos colegas. Segundo a educadora, essa situação produziu sofrimento tanto no estudante quanto em sua família. O pai, por exemplo, em conversa, afirmou: “*Olujimi, eu preparo ele para isso, eles têm que estar preparado para isso*”. Ressaltamos ainda que muitas vezes as famílias negras sentem a necessidade de prepararem suas crianças desde cedo para esse enfrentamento, posto que em um país racista como o Brasil, é preciso aprender a se defender e lidar com essas situações. Em casos mais extremos, como no contexto de abordagem policial, crianças e jovens negros são instruídos por suas famílias a sempre portarem documentação e manter certas atitudes, como forme de conter a violência a que são submetidos cotidianamente.

Amara (mar. 2023) afirma já ter presenciado situação de racismo, preconceito e discriminação com um fato acontecido em outra instituição, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale observar a presença do racismo recreativo do qual Moreira (2019) vem discutindo. A colaboradora cita como “*brincadeiras*” as atitudes racistas das crianças e que as mesmas já trazem de fora da escola. Racismo não é e nem pode ser tomado como brincadeira. Para esse autor, a função do racismo recreativo é disseminar representações estereotipadas supostamente ligadas às minorias raciais, com a finalidade de inferiorizá-las e colocá-las em um lugar de subalternidade e, dessa forma, mantendo uma suposta superioridade de um grupo racial.

A colaboradora Jafari (mar. 2023) explicita como a violência racial impacta na produção das subjetividades, da autoestima e das identidades das crianças negras que, em muitos dos casos, buscam branquear-se e negar o seu pertencimento étnico-racial. Muitas delas consideram-se feias e indesejáveis,

como a criança relatada por Jafari (mar. 2023), quando afirma: “*tia, eu sou feia, muito feia*”. Em muitos casos, essas crianças, diante da violência racial experimentada na escola, tornam-se agressivas, como forma de reagir e enfrentar o sofrimento e a violência, como já demonstraram Oliveira (2004) e Santiago (2014).

No negro, a vergonha se si, desencadeada pelo insulto, reencontra a marca da imperfeição a que, desde sempre, seu próprio corpo esteve associado. Tal marca, que ele não pode esconder, é, no entanto, desde sempre, vista como um defeito do seu corpo que ele tenta, todo o tempo corrigir. A pele que o reveste assume, assim, a característica de uma mancha: o defeito a ser escondido, a cor negra (Massena, 2017, p. 30).

No caso apontado por Jafari (mar. 2023), constata-se o quanto a discriminação racial afeta as crianças negras e sua autoestima no espaço escolar e fora dele. Por isso, questionamos às colaboradoras: Você tem presenciado situações de baixa estima por parte das crianças, especialmente das crianças negras? E obtivemos as seguintes respostas:

*Às vezes elas não se acham bonita, acho que é uma palavra que você ouve, você coloca na sua cabeça, internaliza, aí elas não se acham bonitas, elas não se acham capazes, elas não se acham que vão crescer, vão ter um emprego bom (Kuame, dez. 2022).*

*Às vezes sim, já teve situações assim, né? De baixa estima, que a gente teve que intervir para conversar direitinho com a criança (Zuri, mar. 2023).*

*Também não (Adofo, mar. 2023).*

*Não, muito raro, pelos menos aonde eu passei. É como eu havia explicado, são muitos anos trabalhando em uma única escola, então agora que eu vim para cá. Então assim, lá, por onde eu passei, não. Eu não vi assim, essa baixa. Ao contrário, pode até ser que seja mesmo essa baixa autoestima, porque já saía para cima, né? Aluno já ia para a confusão (Amara, mar. 2023).*

*Sim (Jafari, mar. 2023).*

Notamos que as respostas ficaram divididas nas percepções das colaboradoras sobre a autoestima das crianças, especialmente das crianças negras, o que nos faz questionar se de fato, no geral, existe uma sensibilidade em perceber a criança e suas emoções? Será que é preciso que se verbalize seu sentimento para que o adulto perceba seu pedido de socorro? Muitas vezes a baixa autoestima se reflete no pouco interesse em participar das atividades recreativas, não querer ir para a escola ou para casa, isolar-se num cantinho, ou se tornar agressiva como relatou anteriormente a colaboradora Jafari (mar. 2023).

O racismo se configura como discurso e ação eivada de preconceito, estereótipo e

discriminação despoletada pela aversão ou ódio tendo como base a questão da raça. Ele manifesta-se por via de aspetos como a cor da pele, cabelo e a estrutura do nariz. O racismo é um sistema de discriminação, hierarquização e dominação baseado na ideia de raça (Munanga, 2004). A experiência de ser criança negra no Brasil acontece na desgraça do racismo brasileiro e elas podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza.

Perguntamos às colaboradoras sobre como achavam que deveria ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação na educação infantil e obtivemos as seguintes respostas:

*Eu acho que é como se fosse a gente levasse para o natural, para mostrar que todo mundo é igual. Aí tinha que procurar uma maneira de mostrar para as crianças, eu acho que o problema está mais é nos adultos, e mostrar que todo mundo é igual, independente da cor, da raça, do cabelo (Kuame, dez. 2022).*

*Eu acho que deve tratar com naturalidade de forma clara e objetiva que a criança entenda e com muito cuidado e respeito, pois elas, embora são crianças, mas elas são seres humanos e que precisam ser tratadas com bastante valorização, devem ser bastante valorizadas (Zuri, mar. 2023).*

*De uma forma bem natural, acredito que já está mais que na hora de acabar com esse preconceito. Todos têm o mesmo direito e deveres também e a gente não pode de maneira alguma ficar alimentando isso, principalmente na criança de educação infantil. Precisa tirar esse... ensinar para ela que todos nós somos iguais (Adofo, mar. 2023).*

*Eu acho que é um trabalho em conjunto, né? Um trabalho geral. Não só entre as crianças, mas entre funcionários, entre todo mundo, tá sempre conversando, fazendo essa cobrança, mostrando o que é bonito, o quanto é bonito, a diferença, trabalhar a diferença entre todos, porque você vê assim, livro é muito difícil você encontrar um livro aonde você pega a figura tá lá uma criança negra, é mais uma criança branca. Então a gente vai trabalhando, eu mesmo gosto de preparar os meus cartazes, fazer o meu material todo e bem diversificado, e pintar e colocar independente de cor, fazer de tudo quanto é raça, né? Para chamar atenção e mostrar que todos são iguais (Amara, mar. 2023).*

*Olha, nós precisamos trabalhar de forma não só com a criança, porque a criança muitas vezes ela é influenciada pela família, então primeiro a gente deveria tratar a família, porque muitas vezes a própria família é antirracista, mesmo sendo da cor preta, ela não se assume [...] então assim, ela não se aceita, a pessoa de cor. Aí dificulta tudo, porque ela passa esse preconceito para a criança e a criança continua sendo dessa forma (Jafari, mar. 2023).*

*Olha, como a criança está em formação e principalmente assim, a gente sabe que é o momento de maior aprendizado na vida de um ser humano, é na pré-escola, porque eles estão abertos a descobrir tudo que é oferecido a eles e tão captando qualquer coisa. E aí, eu acho que se a gente procurasse colocar e empenhasse todo mundo, professor, toda a equipe pedagógica, equipe da escola, toda equipe educacional em estar tratando isso, até porque todos nós*

*temos pessoas da nossa família que passam por isso, eu acho que é difícil você apontar uma família que não tenha um negro, eu mesmo tenho familiares negros. Então assim, a gente tem que tratar isso logo desde cedo, porque eles também têm, os alunos aqui têm. Então como esses familiares passam por isso e a gente quer cidadãos conscientes porque essa que é a nossa obrigação aqui, está formando esses meninos para que eles sejam cidadãos melhores, a gente tem que tá colocando isso agora em prática (Olujimi, mar. 2023).*

Olujimi (mar. 2023) e Amara (mar. 2023) apontaram para a necessidade de um trabalho coletivo voltado para o combate ao racismo e para o trato pedagógico sobre as relações raciais no contexto escolar. Nesse sentido, segundo elas, todos os atores do processo educacional devem estar envolvidos, o que corrobora com a perspectiva de Gomes (2006, p. 36) quando afirma que “[...] a diversidade étnica e racial e as diferentes formas como ela tem sido trabalhada têm de ser discutidas com todos os sujeitos da educação”. Entendemos que essa é uma luta que precisa ser de todos, negros e não negros, em qualquer função que exerça dentro do espaço escolar.

Já a colaboradora Jafari (mar. 2023) demonstra preocupação em trabalhar questões sobre racismo, preconceito e discriminação racial para além das crianças, de forma que é preciso envolver também as famílias das crianças, posto que, segundo ela, é na família que as crianças aprendem as atitudes e comportamentos racistas.

As colaboradoras afirmaram que a temática em questão deve ser abordada “*de forma natural*”, “*com naturalidade*” sem, contudo, explicitarem como se daria esse processo, o que parece revelar, por um lado, o despreparo das educadoras para tratarem das relações étnico-raciais no contexto escolar e, por outro, pode significar aquele sentimento ou concepção de criança/infância que beira à ingenuidade, ou seja, as crianças ainda não estariam “prontas” para compreenderem as questões sobre relações étnico-raciais de forma mais elaborada e, por isso, é preciso torná-las o mais “natural” possível. Anete Abramowicz, Fabiana de Oliveira e Tatiane C. Rodrigues chamam a atenção para o fato de

O que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para a discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas, visando a superação de estereótipos, estimas e discriminações contra os negros que estão presentes no ambiente escolar (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 86).

Por isso, como sugere Olujimi (mar. 2023), o “*professor, toda a equipe pedagógica, equipe da escola, toda equipe educacional*” deve se responsabilizar no combate ao racismo no contexto escolar, de forma que seja possível formar “*cidadãos melhores*” e comprometidos com

uma educação antirracista.

### **5.3 Práticas pedagógicas e a presença/ausência de materiais didáticos ou paradidáticos sobre a temática das relações étnico-raciais e sua utilização pelas educadoras do CMEI**

Neste eixo temático busca-se analisar de que forma as práticas pedagógicas das educadoras do CMEI estão comprometidas (ou não) com as determinações da Lei nº 10.639/2003.

Segundo Gomes (2012b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicitam uma concepção e características de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, entre as quais podemos destacar:

Dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. São ações por meio das quais todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos, o que se está designando como relações étnico-raciais.

Dizem respeito aos projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Questionam relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, veladas ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Valorizam, divulgam e respeitam processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Colocam em questão as formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os traços físicos das pessoas negras, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de matriz africana.

São regidas por meio de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Visam negros e brancos, pois oferecem aos negros conhecimentos e segurança para se orgulharem da sua origem étnica. E aos brancos permitem identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, de viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Atuam no nível do conhecimento e no nível dos conteúdos escolares, pois se incluem no contexto dos estudos e atividades escolares.

Estão baseadas em fontes variadas, em material bibliográfico e outros materiais didáticos, realizados por docentes e alunos, que incluem

personagens negros e de outros grupos étnico-raciais.

Inserem no PPP da escola.

Exigem dos docentes e das escolas a crítica à forma como os negros e outras minorias são representados nos textos, materiais didáticos e a tomada de providências para corrigi-las (Gomes, 2012b, p. 30-31).

Partindo das orientações do como devem se constituir as práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, conforme explicitado por Gomes (2012b), perguntamos às colaboradas desta pesquisa sobre que práticas pedagógicas elas têm desenvolvido voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 e com isso obtivemos as seguintes respostas:

*Não tem, pelo menos eu não tenho. Nenhum projeto, tanto aqui na educação infantil quanto no ensino fundamental, não teve* (Kuame, dez. 2022).

*Olha, as práticas é essa questão de conscientização mesmo, de conscientização, de trabalhar com a criança para ela se valorizar, e aí, todas as atividades que a gente faz é voltada nesse sentido, mas é como eu tô te falando, é mais... não vou mentir...* (Zuri, mar. 2023).

*Nenhuma prática por enquanto, não tenho nenhuma prática* (Adofo, mar. 2023).

*Agora? Nesse momento? Esse ano? Dentro da minha prática sim, nós já trabalhamos. Não aqui, eu já trabalhei o projeto afro na escola Fernando Espínola, já com o fundamental II. E foi um trabalho voltado todo para a africanidade, então nós só trabalhamos a cultura e a valorização do negro. Então foi todo um trabalho voltado somente para isso. Ed. Infantil, não. Ainda não* (Amara, mar. 2023).

*Olha, com orientação do pedagógico, porque você precisa ser orientada que a gente não pode fazer nada solto, é isso que a escola preza, a valorização de todas as crianças. O respeito, o cuidado. Então, assim, a minha prática dentro da sala de aula é essa. Nós colocamos crianças misturadas, a gente não tem que separar Ifulano de tal, vocês são negros, vocês não têm que ficar aqui não'. Então nós fazemos o que? Todas essas misturas aí* (Jafari, mar. 2023).

De forma geral, tendo como referência as falas das colaboradoras, é possível afirmar que na instituição pesquisada as práticas pedagógicas desenvolvidas são muitos frágeis e, em alguns casos, inexistentes, no que concerne à implementação da Lei nº 10.639/2003. Zuri (mar. 2023) afirma que suas práticas são voltadas ao processo “*de conscientização, de trabalhar com a criança para ela se valorizar, e aí, todas as atividades que a gente faz é voltada nesse sentido*”, sem explicitar sobre que questões, temáticas ou situações se tornam objeto de “conscientização”.

A professora *Amara* sinaliza já ter trabalhado questões sobre educação para as relações étnico-raciais, a partir do “*projeto afro na escola*”, em uma outra instituição, denominada Fernando Espínola, em turmas dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, na instituição de educação infantil, lócus da pesquisa, afirma ainda não ter trabalhado. Jafari (mar. 2023) chama a atenção para a necessidade de “*orientação pedagógica*” voltada ao trabalho com à educação das relações étnico-raciais. Afirma, ainda, que prima pelo desenvolvimento do respeito em sala de aula e, para que isso ocorra, costuma colocar as crianças “*misturadas*”, como se essa ação fosse suficiente para produzir respeito e colaboração entre as crianças. A “*mistura*”, aqui, se aproxima da ideologia da democracia racial, ou seja, a ideia de que todos devem ter tratamento igualitário, sem levar em consideração a reprodução das desigualdades a partir do marcador racial, entre outros. Além disso misturar pode ser uma “*estratégia pedagógica*” para não tratar, de forma adequada, os conflitos étnico-raciais que se fazem presentes no contexto escolar, diante da inexistência de formação inicial e continuada para as questões étnico-raciais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deixa explícito que é preciso:

Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino [educação infantil] para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. [...] Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil (Brasil, 2013, p. 49).

Como forma de aprofundar essa questão, perguntou-se às educadoras se suas práticas pedagógicas contribuíam para a construção de uma educação antirracista. Abaixo seguem as respostas:

*Eu procuro muito... é o que eu falei no início, olhar a pessoa negra, olhar o problema, me colocar no lugar daquela pessoa para poder ser mais humana e tentar conviver melhor com cada uma pessoa* (Kuame, dez. 2022).

*Eu acredito que sim, pois sempre quando eu faço a intervenção as crianças sempre acabam se conscientizando que elas precisam se valorizar e valorizar o próximo* (Zuri, mar. 2023).

*O mínimo que a gente faz no dia a dia quando percebe, sim. Porque a gente tira todo e qualquer tipo de preconceito da criança ou do... no caso, nosso*

*público, com a criança. Então, o que a gente pode fazer se a gente perceber é estar conversando e tentando tirar essa questão do preconceito da criança (Adofo, mar. 2023).*

*Sim. Evitando brincadeiras, conversando com eles para evitar apelidos, essas brincadeiras que machucam. Então sempre está trabalhando pelo nome. Me cobrando também que eu também tenho que me punir, porque às vezes você vê na sala uma criança mais loirinha e aí você acaba apelidando, 'Ei loira, ei não sei o que'. Então assim, me punindo também para punir o aluno. Já evitando esse tipo de brincadeira (Amara, mar. 2023).*

*Sim (Jafari, mar. 2023).*

Depreende-se, a partir das falas, que a instituição e seu corpo de educadoras carecem de maior compreensão e informação acerca da Lei nº 10.639/2003, como também das DCNEIs. As práticas pedagógicas dessas educadoras continuam focadas no improviso e na “boa intenção”, o que parece resultar, como já afirmado, de uma formação inicial ou continuada que não tem dado conta das temáticas sobre as relações étnico-raciais, em especial sobre a cultura afro-brasileira e os efeitos do racismo em nossa sociedade, em especial para a população negra. Além disso, algumas das práticas desenvolvidas auxiliam na sensibilização e na discussão ética sobre o racismo, revelando, portanto, falta de um conhecimento mais qualificado sobre as questões afro-brasileiras.

Kuame (dez. 2022) sinaliza um posicionamento de empatia para com a questão racial, quando afirma: “*olhar a pessoa negra, olhar o problema, me colocar no lugar daquela pessoa para poder ser mais humana e tentar conviver melhor com cada uma pessoa*”, de forma que suas ações se colocam no plano da discussão ética sobre o racismo. Zuri (mar. 2023) acredita que suas práticas pedagógicas fomentam uma educação antirracista através de ações de conscientização voltadas à valorização das crianças. Adofo (mar. 2023) afirma fazer o “*mínimo*” para combater o racismo no contexto escolar, agindo, somente, quando identifica situações de preconceito racial envolvendo as crianças, o que parece ocorrer de forma muito rara. O racismo, nesse sentido, é entendido como uma ação individualizada, limitando-se a “aspectos comportamentais”, como algo que está no sujeito. Essa percepção do racismo é limitada, na medida em que deixa de considerar a produção e os efeitos do racismo, tanto no sentido institucional quando estrutural, como afirma Almeida (2019).

Já Amara (mar. 2023) busca salvaguardar atitudes que combatam a discriminação na sala em relação às crianças, ela mesma precisa estar atenta para não cometer atos racistas e preconceituosos com as crianças preterindo umas ou utilizando apelidos pejorativos.

De acordo com as DCNEIs, é de responsabilidade das secretarias prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, de maneira a evitar que se dê pouca importância à temática das relações étnico-raciais. Diante disso, perguntou-se às colaboradoras se a instituição disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com e sobre a cultura afro-brasileira e africana com as crianças da educação infantil.

*Bom, eu já vi livros de literatura infantil aqui, né? Uns dois, que eu tava até olhando. Agora, a informação, eu sei que a BNCC traz essa questão, só que eu não tenho essa informação de como é trabalhado com a secretária ou como a coordenação trabalha nessa questão. A gente trabalha pontualmente o dia da consciência negra que é no mês de novembro, teve o projeto voltado para essa questão, foi trabalhado em sala de aula, teve o projeto, a apresentação das crianças. Aí trabalha-se a arte, literatura, constrói cartazes, né? Eu sei que a semana toda a escola fica envolvida nessa questão. Só que eu penso que não pode ser só algo pontual, tem que ser transversal, ele tem que ser trabalhado em todo o período do calendário escolar (Monifa, dez. 2022).*

*Disponibiliza, essa semana mesmo a gente falou, teve a semana da diversidade cultural, a gente falou, teve as historinhas, teve os livros que a gente trabalhou com 'Menina bonita do laço de fita', 'O cabelo de Lelê', então para material é disponibilizado para a gente (Kuame, dez. 2022).*

*Disponibiliza, agora assim, eu acho que poderia ser melhor, tinha que ter mais acervo, mais facilidade de acesso, porque às vezes acontece de a gente só ter acesso a esse material em novembro, no dia da consciência negra, e eu acho que deveria ser um assunto que deveria ser tratado durante todo o ano e não apenas... (Zuri, mar. 2023).*

*O único material que tem disponível é uma coleção que eu até já separei na estante ela toda, já pensando para a gente trabalhar posteriormente, que eu não sei se o nome é africanidades, eu não tô lembrando aqui agora direito, mas se você quiser, tá lá tudo separado na sala de leitura (Olujimi, mar. 2023).*

*Não (Adofo, mar. 2023).*

*Sim, aqui na escola tem (Amara, mar. 2023).*

*Sim (Jafari, mar. 2023).*

Nota-se, a partir das falas das educadoras, que o acervo com a temática étnico-racial voltado à educação infantil, no CMEI em questão, é limitado. A colaboradora Adofo (mar. 2023) afirma não ter conhecimento dessa literatura. Kuame (dez. 2022) faz referência à existência de apenas duas obras: “Menina bonita do laço de fitas” e “O cabelo de Lelê” (Figura 6).

Figura 6 - Literaturas citada pelas colaboradoras: Menina bonita do laço e fita e O cabelo de Lele



Fonte: Imagens pinterest<sup>19</sup>

A primeira trata-se de uma obra infantil da escritora Ana Maria Machado, publicada em 1986, que conta a história de uma menina negra bonita e que se reconhece assim e de um coelho branco que se encanta com tal beleza, a ponto de desejar ter uma filha com a cor da menina, afinal, para ele, não havia criança mais linda do que aquela que conhecera. A história torna-se interessante por vários fatores: a autora apresenta uma menina negra empoderada, valoriza a estética e a beleza negra, leva a criança a saber da existência de princesas negras do Continente africano, destaca elementos da negritude de forma bela e positiva, reafirma a construção da identidade e o sentido da ancestralidade. O fato de o coelho branco querer de todas as formas saber como era possível tornar-se preto, seguindo as invenções daquela menininha tão arteira, pode nos revelar que a autora quis mostrar que a beleza negra é digna de ser desejada, imitada e incorporada. A mãe da menina, observando suas tentativas de fazer seu vizinho coelho compreender a razão da sua pele ser tão linda, explica então suas origens.

Já a segunda obra, da escritora Valéria Belém, com ilustrações de Adriana Mendonça, conta a história de uma menina inquieta com sua estética por conta do seu cabelo crespo, volumoso e cheio de cachinhos, que sai em busca de respostas sobre suas origens. Inteligente, ela descobre num livro sua história e a beleza da herança africana. Assim, a história de Lele busca valorizar os traços da cultura negra, que por vezes foram discriminados devido à extensa

<sup>19</sup> Menina Bonita do Laço de Fita, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/654077545856286532/>. Acesso em: 20 mar. 2023; O cabelo de Lele, disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/379357968617452678/>. Acesso em: 20 mar. 2023

história de racismo no país e que ainda causa dores e angústia em tantas meninas pretas que não tiveram as mesmas possibilidades de encontrar as informações corretas como o fez Lelê.

Embora bem-intencionada, citando as obras trabalhadas, a colaboradora Kuame (dez. 2022) revela que era uma atividade desenvolvida na semana da diversidade cultural. Essa percepção é confirmada também na fala de Zuri (mar. 2023), quando diz que “[...] às vezes acontece de a gente só ter acesso a esse material em novembro, no dia da consciência negra”. Mais uma vez, constatamos que quando ocorre alguma ação quase sempre fica restrita às datas comemorativas.

Gomes e Jesus (2013) a partir dos resultados da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003<sup>20</sup>”, ainda afirmam que:

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).

Contudo, como afirma Gomes (2010, p. 86), “a interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão acerca da questão racial” de forma que o 20 de novembro pode vir a ser tratado “como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com a discussão sobre o processo de luta e resistência negras”. Não se trata, nesse sentido, de considerar equívoco ações desenvolvidas no dia 20 de novembro ou na semana da consciência negra. Muito pelo contrário. O problema é limitar a discussão, somente, ao mês de novembro, sem considerar que a questão racial deve se fazer presente no currículo e nas práticas pedagógicas de professores e professoras no decorrer de todo o ano letivo, condição necessária para decolonizar a educação,

---

<sup>20</sup> A pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003” (concluída em 2010, financiada pela SECADI/MEC e desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Faculdade de Educação, por meio do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas) objetivou mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a referida lei. O trabalho visa subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação da lei em nível nacional em consonância com o Plano Nacional. Os resultados desta pesquisa estão divulgados no livro Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, publicado em 2012 e distribuído em 2013 (Brasil, 2013, p. 15).

combater a branquitude e o eurocentrismo tão presentes no contexto escolar. Ademais,

[...] O alerta aqui proposto refere-se ao cuidado com a forma como essas iniciativas pedagógicas poderão ser realizadas e a necessidade de articulá-las com estudos e reflexões mais profundos, levando-se em consideração também os alunos e alunas dos diversos níveis de ensino e nos diferentes ciclos de vida (Gomes, 2010, p. 86).

Em relação a essa mesma questão, Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 352) chamam a atenção para o fato de que muitas escolas conseguem transformar o dia da consciência negra “[...] em um evento mobilizador da comunidade escolar e tem conseguido dar legitimidade aos profissionais que o realizam, contribuindo para o enraizamento do trabalho com a Lei nº 10.639/2003 nas escolas”, sem negarem, contudo, a existência de práticas pedagógicas “[...] nas quais o dia 20 de novembro é trabalhado em uma perspectiva pouco crítica, servindo-se apenas como uma justificativa de que a escola está implementando a Lei”.

Olujimi (mar. 2023) afirma conhecer um “*único material que tem disponível*” na instituição, por ela denominado de “*Africanidades*”, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e que compõe o acervo do CMEI. Contudo, segundo a colaboradora, tal coletânea ainda não havia sido explorada. O material a qual a colaboradora se refere é a Coleção Africanidades, da Editora Ciranda Cultural, elaborada pelos autores Antônio Jonas Dias Filho e Márcia Honora, com ilustrações de Lie A. Kobayashi, voltada para crianças a partir dos 6 anos de idade, com a finalidade de tratar das questões da inclusão numa perspectiva sociocultural. A coletânea é composta por 10 livros acompanhados de CDs com jogos para computador e músicas. Os vídeos dos livros trazem interpretação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e legendas. Cada livro aborda uma temática na perspectiva do personagem Cadu, um menino bastante curioso que, de malas prontas nos conduz a uma viagem fantástica de conhecimento sobre as influências africanas na constituição da nação brasileira. Os temas estão organizados da seguinte forma:

1. *Africanidades: a influência africana no nosso idioma* - os autores procuram mostrar como nosso vocabulário apresenta várias palavras de origem africanas que foram incorporadas no nosso português deixando-o com características diferenciadas de outros países com o mesmo idioma.
2. *Africanidades: culinária afro-brasileira* - assim como nosso idioma, nossa culinária também traz a herança dos povos africanos. Cadu apresenta para o leitor os sabores e delícias que fazem parte dos nossos hábitos alimentares, valorizando a culinária brasileira rica de sabores, cores e odores, muitas delas adaptadas em razão da situação

em que viviam as pessoas escravizadas no país.

3. *Africanidades: a história dos africanos no Brasil* - o personagem aqui convida o leitor a uma viagem no tempo para descobrir como se deu a chegada dos africanos no Brasil com o tráfico de pessoas escravizadas e suas contribuições para a cultura do país. É possível ter uma ideia do Continente Africano e os horrores do período da escravização dos povos, principalmente os das etnias Iorubá, Banto e Sudaneses.
4. *Africanidades: artes* - nesse exemplar está contido, de acordo com os autores, as diversas influências africanas nas inúmeras modalidades artísticas e culturais no país, como no teatro, cinema, televisão, música, filmes, entre outros. Evidencia a participação do povo negro africano e seus afrodescendentes que marcaram e ainda marcam a arte brasileira.
5. *Africanidades: Religião africanas no Brasil* - o livro propõe algumas aprendizagens sobre a religiosidade africana como parte da cultura afro-brasileira. O personagem Cadu afirma que, trazendo consigo sua cultura e suas tradições religiosas, os africanos manifestavam suas crenças e realizavam seus rituais dentro das senzalas. A religiosidade também vai adquirir influências indígenas e portuguesas surgindo assim outras crenças no Brasil;
6. *Africanidades: folclore e lendas* - os autores apresentam nesse exemplar a origem das lendas que fazem parte do folclore brasileiro e que alegam muitas gerações como o Saci-Pererê, *nzumbi*<sup>21</sup>, *quibungo*<sup>22</sup> e a importante transmissão oral como costumes dos povos africanos;
7. *Africanidades: Festas populares* - um convite para descobrir a origem das festas populares brasileiras, aprendendo sobre as influências da cultura africana em cada Estado brasileiro e suas características, como as festas dos bois que acontecem no Amazonas e no Pará oriundas de países da África Ocidental, também o uso de *geledés*<sup>23</sup> em festas no Maranhão, Recife e Rio de Janeiro, instrumentos musicais, danças e ritmos também são apresentados aos leitores.
8. *Africanidades: jogos, brincadeiras e cantigas* - aqui a abordagem é sobre o brincar através dos jogos e brincadeiras muito comuns no dia a dia das crianças que foram introduzidas pelos povos africanos quando aqui chegaram. A confecção do próprio

---

<sup>21</sup> Nzumbi é uma palavra de origem africana que significa duende ou fantasma, traduzida em nosso idioma como zumbi

<sup>22</sup> É um tipo de bicho-papão que tem os pelos pretos e amedronta crianças que não gostam de dormir cedo.

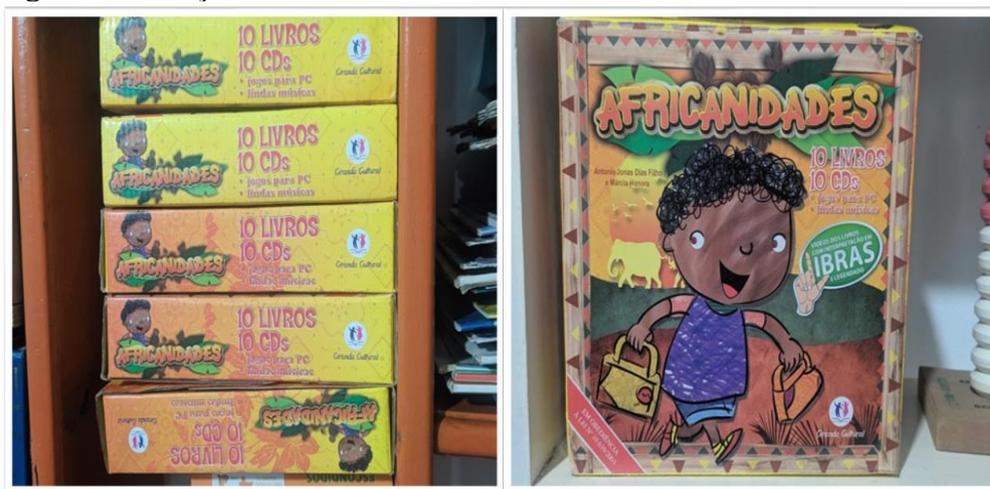
<sup>23</sup> Máscaras africanas utilizadas em momentos celebrativos como colheitas, cerimônias religiosas etc.

brinquedo, a utilização de instrumentos para dar ritmos nas brincadeiras de rodas e suas cantigas tradicionais leva o leitor a querer brincar também.

9. *Africanidades: personalidades e personagens* - Cadu fala dos muitos negros e negras que contribuíram para o desenvolvimento da política, cultura, finanças, artes no Brasil, nomes como Jorge Aragão, entre outros.
10. *Africanidades: atualidades africanas* - não como fechamento da coleção, mas abertura para novas reflexões, esse livro traz as conquistas da população brasileira afrodescendente nos últimos anos, seja na política, na moda ou na educação apontadas como orgulho do país tal como o aumento no número de pessoas negras no mercado de trabalho, embora com alto nível de desigualdades, o acesso aos cursos superiores através da política de cotas, a participação na política e o surgimento de fundações e secretarias avançando nas discussões e debates sobre a população negra brasileira.

Essa coleção deve ser tratada como um recurso para auxiliar professores e professoras a adotarem práticas pedagógicas antirracistas tendo como referência os valores civilizatórios africanos brasileiros, contribuindo, nesse sentido, para a implementação da Lei. n. 10.639/2003.

Figura 7 - Coleção africanidades



Fonte: Acervo da autora, registro da visita à instituição em 2023.

No dia em que tivemos a oportunidade de acompanhar o planejamento pedagógico realizado no CMEI, identificamos que essa mesma coletânea estava exposta na sala da coordenação, sendo utilizada por algumas das professoras colaboradoras. A visita ao CMEI, com a finalidade de acompanhar o planejamento pedagógico, ocorreu no dia 11 de maio de 2023, com as professoras das turmas de 5 anos. A coordenadora conduzia o momento distribuindo e apresentando a proposta de planejamento para a semana 14 a ser desenvolvido

dos dias 15 a 19 de maio, com o tema “*Higiene dos meus dentes! Brinco e cuidado dos meus dentinhos!*”. Na proposta apresentada pela coordenadora, o objetivo era de ensinar hábitos e práticas de higiene para as crianças da educação infantil, incentivando-as a conhecer e a cuidar dos dentes, sugerindo o desenvolvimento de atividades como leituras de histórias, recortes em revistas de sorriso saudável, construção de gráficos e confecção de cartazes além de trabalhar a oralidade a partir da música “Meus dentinhos” (ritmo Ciranda, Cirandinha). Sugere também brincadeiras como jogo da velha adaptado ao tema e utilização da *Play Table*<sup>24</sup>. As atividades sugeridas deveriam estar alinhadas ao tema do Projeto Educação Alimentar e Nutricional (EDUCAN)<sup>25</sup>.

O procedimento semanal sugerido pela coordenadora pedagógica estava inserido dentro do Projeto Pedagógico Brincar para aprender, iniciado no mês de março, com previsão de término em agosto. A cada semana as professoras recebem o roteiro impresso e durante as ACs, momento de planejamento das atividades, é feita a leitura e discussão dos temas a serem abordados e como cada professora vai adequar as propostas sugeridas em sua turma. Ao fazer a leitura do projeto Brincar para aprender, não observamos qualquer menção aos temas abordados na Coleção Africanidades nem o uso da mesma. No entanto, tanto o projeto quanto o roteiro semanal são apresentados como flexível e aberto a intervenções no decorrer de sua execução. Nesse sentido, as professoras teriam autonomia para desenvolver as atividades trazendo as contribuições que achassem necessárias.

Diante da visita da pesquisadora naquele momento de planejamento, uma das professoras fez questão de apresentar um dos livros da Coleção Africanidades: Culinária Afro-brasileira (Figura 8), colocando como sugestão trabalharem algumas comidas, a exemplo do cuscuz, a fim de que as crianças pudessem preparar a receita e depois partilhar entre si. O livro estava em posse das colaboradoras Jafari (mar. 2023) e Zuri (mar. 2023). Em meio a discussão de como desenvolveriam as atividades da semana, uma das colaboradoras relatou que iria ler para as crianças algumas páginas a cada dia, já que a coleção era composta por vários exemplares. Embora haja registro da utilização da coleção pelas professoras, foi percebido que era só mais um material disponível e que era preciso ser utilizado de alguma forma. Nesse

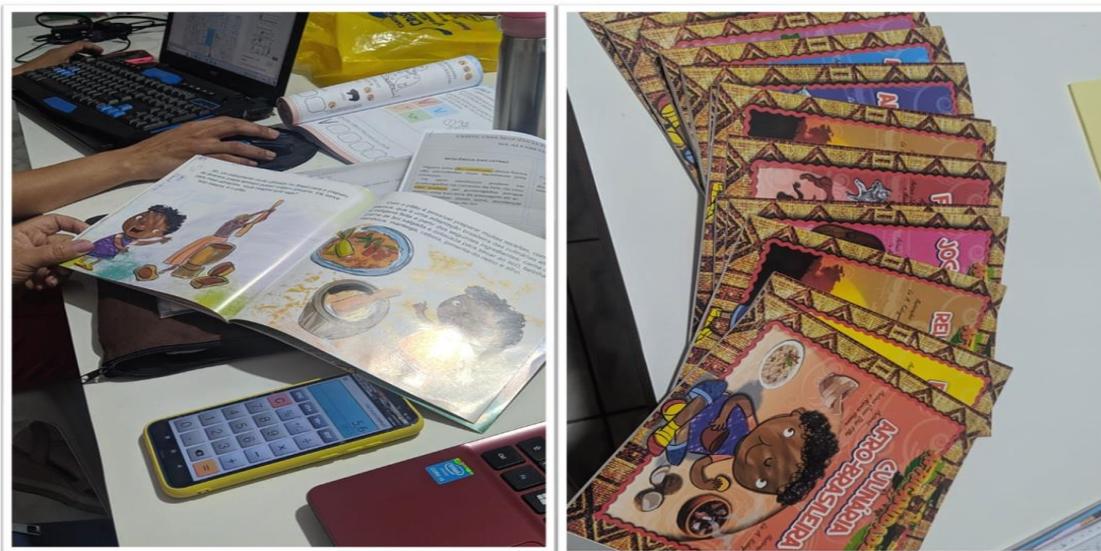
---

<sup>24</sup> Equipamento tecnológico, com jogos interativos e multidisciplinar para explorar a ludicidade de forma digital, disponibilizado pela Secretaria de Educação.

<sup>25</sup> Esse projeto elaborado pelo setor pedagógico da Coordenação de Alimentação Escolar da SMED é desenvolvido nas diversas instituições de educação do município com o objetivo de trabalhar o conhecimento de uma alimentação saudável. O projeto foi idealizado pela Coordenação Pedagógica da Alimentação Escolar juntamente com a Equipe Técnica de Nutrição. Em 2022 foi executado em 100 instituições da rede, alcançando 8.456 crianças da Educação Infantil, com atividades pedagógicas sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN), envolvendo a participação dos alunos em sala de aula, visitas a mercados, feiras livres, participação na implementação das hortas escolares e preparações de receitas com degustações (PMVC, 2023).

sentido, pareceu bastante superficial a maneira como se utilizariam da obra selecionada. Entendemos, outrossim, que o foco das atividades elaboradas não tratava das relevantes contribuições e influências dos povos africanos e da formação da cultura afro-brasileira.

Figura 8 - Coletânea Africanidades em uso no planejamento pedagógico



Fonte: Acervo da autora, registro da visita à instituição em 2023.

Durante a observação do momento do planejamento, notamos que professoras e coordenação pedagógica sentem pressionadas a cumprirem um cronograma de atividades que deem conta de adequar suas aulas ao roteiro mensal enviado pelo Núcleo de Educação Infantil da SMED, as atividades programadas do Projeto EDUCAN e o uso sequenciado dos livros didáticos A-DO-LE-TÁ e Buritim Mirim. De acordo com a coordenadora pedagógica, os projetos que elabora e apresenta para as professoras estão fundamentados fielmente na BNCC. Isso trouxe-nos uma inquietação tendo em vista o que refletimos sobre a base curricular que trata das questões raciais muito superficialmente. Talvez isso explique o fato dessa mesma temática não ser tratada no CMEI com maior relevância.

Amara (mar. 2023) e Jarafi (mar. 2023) afirmam que a instituição disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com e sobre a cultura afro-brasileira e africana com as crianças da educação infantil sem, no entanto, discorrer acerca de quais obras comporiam o acervo da instituição.

Como já referido, durante a observação do espaço e no momento de planejamento pedagógico pode-se constatar que o material estava em boa qualidade, demonstrando pouco uso, posto que algumas das caixas inclusive, aparentavam pouco manuseio, conforme se observa nas figuras 4 e 5. Esse fato pode nos indicar que se utilizam do referido material

esporadicamente.

Quando perguntado às colaboradoras sobre que literatura infantil costuma ser trabalhada em sala de aula, com a temática das relações étnico-raciais, de forma a atender ao que determina a Lei nº 10.639/2003, obtivemos as seguintes respostas:

*A não ser esses que eu falei, não (Kuame, dez. 2022).*

*Sim, a gente trabalha com ‘O cabelo de Lelê’, a gente trabalha com ‘A menina bonita do laço de fita’, a gente sempre está procurando literaturas assim que trata do tema específico para trabalhar com as crianças (Zuri, mar. 2023).*

*Em novembro, na época da consciência negra, a gente trabalha com ‘O cabelo de Lelê’ e ‘Menina bonita do laço de fita’ e tem ‘Kiriku’ que a gente trabalha, são as mais comuns (Adofo, mar. 2023).*

*Olha, o ano passado eu já comecei o trabalho mesmo com ‘O cabelo de Lelê’, eu adoro trabalhar O cabelo de Lelê, uma das, né? Pelo menos para educação infantil é gostoso. E a partir da historinha do cabelo de Lelê a gente começou o projeto mesmo sobre a cultura afro aqui na escola (Amara, mar. 2023).*

*Sim. Aqui mesmo tem a coleção afrodescendente. Nós temos aqui a coleção que a gente sempre tá trabalhando (Jafari, mar. 2023).*

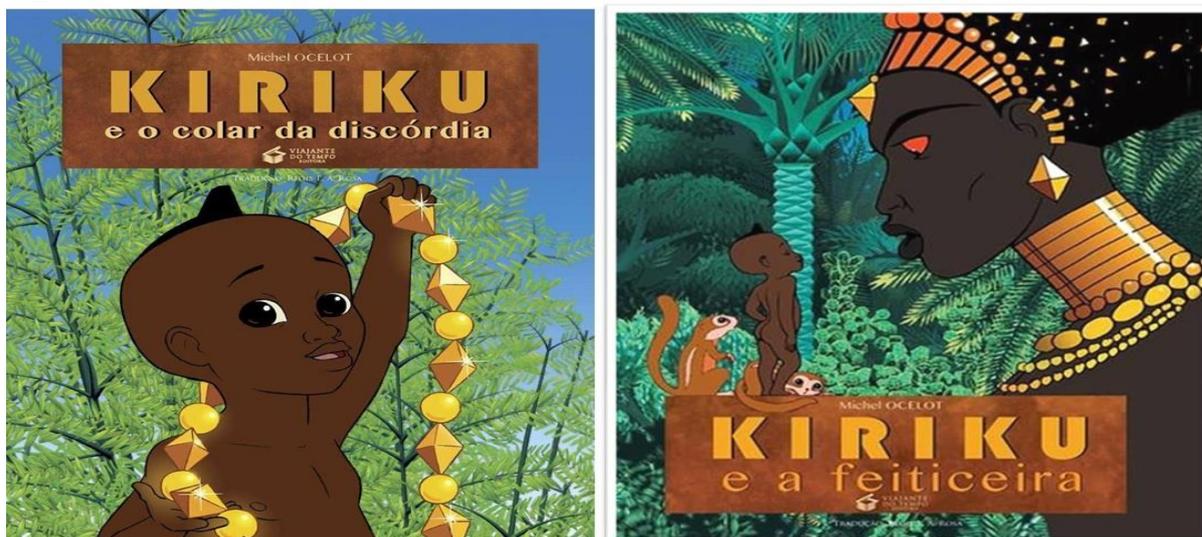
As falas das colaboradoras corroboram com as informações já apresentadas de que o trabalho com as relações étnico-raciais no CMEI, quando se trata de literatura infantil, tem sido explorado a partir das obras “*O cabelo de Lelê*”, “*Menina bonita do laço de fita*”, com a coletânea Africanidades [mesmo que de forma iniciante] e, conforme Adofo (mar. 2023), com a utilização de “*Kiriku*” que trata-se, na verdade, de duas animações do diretor francês Michel Ocelot: “*Kiriku e o colar da discórdia*” e “*Kiriku e a feiticeira*”, conforme apresentado na figura 9.

Como referido, *Kiriku e a Feiticeira* (Kirikou et la Sorcière, 1998) é uma animação do diretor Michel Ocelot, que, segundo Santos (2005, p. 222), “passou boa parte da infância na Guiné, onde tomou contato com o mito que sustenta o roteiro da animação”.

A narrativa é bastante simples: um menino especial, Kiriku, nasce na aldeia e quer saber porque a feiticeira, Karabá, que engoliu todos os homens da aldeia, é má. Mas se a narrativa parece simples, o seu desenrolar e sua proposição é altamente complexa. Ultrapassa em muito o maniqueísmo simplista do bem contra o mal. Não se dispõe a uma batalha empedernida, a todo custo e com todos os meios *contra* a feiticeira. Ele quer saber. O desejo (*philia*) feminino de saber (*sophia*), se soma a outros elementos femininos na constituição deste herói lunar. Ao invés de cenários computadorizados, o traço do desenho é

delicado e fino, com cores intensas, tropicais e muito vivas, contornos nítidos; os personagens são negros e apresentados como negros as mulheres exibem seus seios como no cotidiano da aldeia; sem o menor resíduo de puritanismo ou fetiche ocidental que os converta em algo obscuro, como bem lembra Eduardo Valente em sua resenha da animação. O ritmo da narrativa é mais lento do que o estressante ritmo alucinante das animações norte-americanas, mas tem outros atrativos mais profundos (Santos, 2005, p. 222).

Figura 9 - Animação Kiriku



Fonte: Portal Geledés<sup>26</sup>

A utilização da literatura infantil, em especial com o recorte étnico-racial, no CMEI pesquisado, apresenta fragilidades, sendo pouco explorada, em decorrência, ao que parece, da pouca presença dessa literatura no acervo da instituição. Essa situação é também reflexo da quase inexistência de projetos e ações voltados à educação para as relações étnico-raciais na instituição e da necessidade de formação de professores (as) voltada à temática em questão.

Cabe assinalar que a pouca utilização dessa literatura decorre do fato de que a SMED não tem disponibilizado tal literatura em número suficiente e em diversidade de títulos para o CMEI mesmo diante do fato de que “a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são etapas da educação básica em que é possível encontrar maior quantidade de material de apoio e paradidático para a discussão da diversidade étnico-racial brasileira” (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 354). Só a título de exemplos, podemos citar: “*Asas*”, de Fernando Albagli (2005); “*Todo mundo é igual*”, de Ivan Alcântara e Newton Foot (2004); “*Minhas contas*”, de Luiz Antônio (s.d.); “*Diversidade*”, de Tatiana Belinky (1999); “*Uma menina e as diferenças*”, de Maria de Lourdes Stamato de Camilis (2008); “*Por que somos de*

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/famosa-lenda-africana-de-bebe-guerreiro-vai-virar-serie-de-livros/>. Acesso em: 20 maio 2023.

*cores diferentes*”, de Carmen Gil (2006); “*A menina e o tambor*”, de Sônia Junqueira (2009); “*As cores do arco-íris*”, de Jennifer Moore-mallinos (2008); “*O menino Nito – então homem chora ou não?*”, de Sônia Rosa (2008); “*Minha mãe é negra sim!*”, de Patrícia Santana (2008); “*Rufina*”, de Marciano Vasques (2004); “*Tenka, preta pretinha*”, de Lia Zatz (2007) e “*Uara e Marrom de Terra*”, de Lia Zatz (2007).

Por fim, é necessário frisar que segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 17), os sistemas municipais de ensino têm por responsabilidade, entre outras questões, “produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais”.

#### **5.4 Projetos, ações e propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no CMEI**

Nesta seção, busca-se responder a um dos objetivos da pesquisa, qual seja: identificar projetos, ações e propostas pedagógicas elaboradas e implementadas (ou não) no CMEI em conformidade com a Lei nº 10.639/2003. Assim, perguntamos às colaboradoras da pesquisa se a escola tinha algum projeto específico ou desenvolvia alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639 e as respostas foram diversas. Vejamos:

*Pois é, é uma resposta que eu não tenho completa para te dar. É como eu tô te falando, eu sei que tem na BNCC que eu li, que a gente segue a BNCC, né? Tem uns referenciais curriculares nacionais da educação infantil, porém eu não tenho essa resposta específico para você que eu não sentei com Olujimi para poder conversar sobre isso, que eu até tô me inteirando dos conteúdos agora, porque eu sou professora do fundamental I, trabalhei a vida toda no fundamental I (Monifa, dez. 2022).*

*No caso não seria a temática que nós trabalhamos da semana? Estava específica na semana, aí teve a semana que no caso, de segunda a sexta... (Kuame, dez. 2022).*

*Olha, eu acredito que não, porque como eu disse anteriormente, geralmente a gente trabalha mais essas questões só na época do dia que se comemora a consciência negra, então eu acredito que não (Zuri, mar. 2023).*

*O ano passado, como eu te disse, a gente trabalhou por conta dessa necessidade e depois disso a gente abriu nossos pensamentos de que era*

*necessário, porque assim, quando você não passa, você vai passando por cima do problema, porque o problema também acaba não sendo seu, né? É de quem sente. Então você vai deixando. Não que a gente ache normal, porque não é, mas você não tá vendo, parece que as coisas só ficam gritantes quando você vê. E aí, por conta de faltar essa formação e essa conscientização na educação de que a gente precisa estar tocando nessa tecla, que não existe, você não vê ninguém que é superior a nós está cobrando isso de nós, e às vezes, a gente precisa ser cobrado, né? Porque nem sempre a gente tem essa atitude, eu vou ser bem sincera, mas quando você passa o problema, você vê que é necessário trabalhar porque você não quer que o seu aluno passe por aquilo de novo, nem só o seu aluno, mas como também a família. E não é só o que passou, foi o que fez o agressor em si, ele tá fazendo aquilo sem perceber que ele tá fazendo uma coisa muito errada, porque ao mesmo tempo em que ele agride o outro, ele tá se agredindo também, se tornando uma pessoa, um cidadão que não é agradável a natureza qualquer de qualquer um, né? Então assim, ele não vai ser bem visto na sociedade (Olujimi, mar. 2023).*

*É como eu disse, nesse espaço eu não tenho conhecimento de que haja algum projeto, não tenho conhecimento ainda (Adofo, mar. 2023).*

*Aqui só foi trabalhado em novembro do ano passado, já na data mesmo de 20 de novembro, mas fora, não (Amara, mar. 2023).*

*Trabalhamos, trabalhamos sim. Inclusive, nós fizemos um projeto ‘Menina bonita do laço de fita’, essa história infantil é maravilhosa porque ela trabalha vários aspectos e que nós podemos elevar a autoestima dessas crianças porque a história ela conta de uma menina negra e um coelho que queria ser negro também, então você vê que as pessoas também querem ser o que você é, principalmente quando você tem sucesso. Então, nós temos que valorizar o que ela tem, o que ela é, e é isso que a gente precisa trabalhar nas crianças, principalmente as crianças que são da cor negra, né? (Jafari, mar. 2023).*

Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003 têm se limitado às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, como afirmam Kuame (dez. 2022), Zuri (mar. 2023) e Amara (mar. 2023).

Monifa (mar. 2023) afirma não ter muita segurança para responder sobre que ações e projetos têm sido desenvolvidos na instituição, quando diz: “Pois é, é uma resposta que eu não tenho completa para te dar. É como eu tô te falando, eu sei que tem na BNCC que eu li, que a gente segue a BNCC, né?”.

Já foi apresentado, nesta dissertação, algumas críticas formuladas à BNCC, posto que esse documento negligencia o debate sobre as relações étnico-raciais, em especial no contexto da educação infantil, como salienta Flávia Rodrigues Lima da Rocha:

A BNCC representa assim, em todo o seu contexto histórico e formulação, um grande retrocesso às questões étnico-raciais. Um exemplo disso é a parte que se refere à Educação Infantil, que está bastante aquém das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2010, que já era uma conquista dos (as) educadores(as), pesquisadores(as) e militantes das questões de promoção de igualdade racial na infância. Embora os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela BNCC para a Educação Infantil apontem o ‘respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas’ (BRASIL, 2018, p. 38), esses direitos não trazem nenhuma menção específica à EREER, à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena nem ao enfrentamento ao racismo, como acontece nas DCNEI (2009), que em sua proposta pedagógica para a diversidade busca assegurar ‘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, 2009, p. 21) de forma explícita, direta e objetiva, enquanto que na BNCC esse tema ficou silenciado, diluído em outras discussões também importantes, mas sem definição alguma, desconsiderando assim o texto das DCNEI (2009), construído de forma articulada com diferentes entidades educacionais que são especialistas nesta discussão, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) e o GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que tornaram o documento de 2010 muito mais democrático, participativo, legítimo e rico com relação à EREER, contendo inclusive propostas pedagógicas para a diversidade, contemplando crianças negras e indígenas, contexto no qual o termo diversidade fica bem definido e tem público-alvo bem explicitado (Rocha, 2022, p. 62).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a, 2009b) reconhecem a diversidade e a pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira e reafirmam a necessidade de que as propostas pedagógicas na educação infantil devem assegurar:

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, 2009a, p. 3).

A afirmação de Monifa (dez. 2022) de que “*a gente segue a BNCC*” é também reveladora dos limites que se impõem à instituição e às educadoras, no sentido de construírem práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com uma educação antirracista.

Jafari (mar. 2023) responde com maior convicção sobre o trabalho que realiza com as relações étnico-raciais, referindo-se a projeto realizado que teve como foco a obra “*Menina bonita do laço de fita*”, destacando a importância da obra para a elevação da autoestima das crianças negras. Ao que parece, trata-se de um projeto isolado, esporádico e, portanto, não

estruturante das ações e práticas educativas que a instituição têm desenvolvido, de forma que não alcança os objetivos estabelecidos DCNEI, quando afirmam que as instituições de educação infantil devem 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, 2009a, p. 2).

Outra observação que sinalizamos decorre da fala de Olujimi (mar. 2023) que afirma ter trabalhado no ano anterior a partir de uma situação vivenciada na escola, envolvendo um aluno que sofreu preconceito racial em relação ao seu cabelo crespo, ao ir para a escola usando Black Power<sup>27</sup>. Ou seja, as crianças negras precisam passar por situações que ferem a sua identidade e autoestima para que os adultos percebam a violência e tomem alguma providência sobre a necessidade de inserir a temática em suas propostas de trabalho. A literatura infantil que trata sobre a valorização do corpo e da estética negra já se encontra alargada, a exemplo: *Betina* de Gomes (2009), *O Mundo No Black Power de Tayó* de Oliveira (2013), *Meu crespo é de rainha* de Bell Hooks (2018), *Com que penteado eu vou* de Oliveira (2021) *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo* de Brito (2022). Essas obras, trabalhadas desde o início das atividades letivas possibilitariam crianças negras e não negras a valorizarem as características físicas e aspectos culturais uns dos outros, evitando a violência causada pela discriminação e preconceito raciais.

Perguntou-se às colaboradoras se os encontros e reuniões pedagógicas com os professores têm possibilitado discussão ou formação sobre as temáticas das relações étnico-raciais. Seguem as respostas:

*A gente tá pretendendo, porque assim, eu tô com um projeto para entregar agora em março para ir até junho com esse projeto e o outro projeto que eu tô pensando em fazer depois de junho que a gente pode estar abordando esse tema, mas eu ainda vou sentar com Monifa para ver. Então por isso que eu ainda não toquei no assunto com eles, porque nem o primeiro projeto eu ainda apresentei. Por conta da minha saúde mesmo que eu tô me tratando, mas eu já tô com o projeto praticamente terminado, até semana que vem eu termino um, e o outro... porque assim, eu quero fazer um projeto para cada semestre. Mas esse projeto que eu estou fazendo é de uma forma mais ampla que não impede de a gente está tratando o assunto durante o ano (Olujimi, mar. 2023).*

---

<sup>27</sup> *Black Power* significa “poder negro” na tradução literal do inglês para o português, e ficou conhecido como um movimento que evidenciava a cultura e a resistência negra numa sociedade predominantemente racista. O cabelo *Black Power* é um dos principais símbolos deste movimento cultural que começou a ganhar destaque nos anos 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos. É utilizado para desconstruir a imagem do padrão de beleza eurocêntrico e promover a fortificação da identidade e raízes africanas da população negra.

O que relata Olujimi (mar. 2023) sobre os encontros e reuniões pedagógicas não é muito animador, uma vez que nesses encontros as discussões sobre a temática das relações étnico-raciais não acontecem. Ao que parece, trata-se de uma professora com certa implicação com uma educação antirracista, pensando projeto voltado para essa finalidade, sem, contudo, executá-lo, por conta de problemas de saúde. O que tem ocorrido, como já afirmado, são abordagens realizadas de “maneira esporádica e circunstancial e que existe defasagem entre o estabelecido pela legislação e a sua aplicabilidade” (Regis e Basílio; 2018, p. 37).

Perguntou-se, ademais, se as colaboradoras participaram da construção do Projeto Político Pedagógico da escola e se o referido projeto contemplava as determinações da Lei nº 10.639/2003.

*Especificamente não, porque a gente colocou sobre, igual eu te falei, a gente faz um panorama em geral da instituição, você mesma trabalhou com essa questão, você sabe, a gente coloca sobre as questões pedagógicas, administrativas, relacionado ao físico, a infraestrutura, e mediante as questões pedagógicas que seria o foco mais específico não foi abordado assim, especificamente não. A gente foi abordada exatamente isso, como objetivo de trabalhar o aluno como ser integral a partir da perspectiva da criança. E aí foi colocado de forma geral no sentido assim, de olhar a criança, principalmente no sentido do desenvolvimento cognitivo, mas voltado também para a questão do desenvolvimento emocional, que é uma coisa que vai afetar ela no seu ambiente, deve ser trazido para a escola para a gente poder tentar amenizar, como, por exemplo, se uma criança sofrer discriminação racial. E aí, ali a gente vai pegar, colher aquele fato a partir das evidências e trabalhar no geral, buscando trabalhar a realidade da criança, trabalhar aquilo que ela tá vivenciando, mas especificamente não (Monifa, dez. 2022).*

*Não (Kuame, dez. 2022).*

*Eu não, porque eu cheguei agora e aí eu não tive como participar, porque a escola já tem um projeto e eu cheguei agora (Zuri, mar. 2023).*

*Sim, fizemos sim. Nós conseguimos contemplar todas as áreas para que estivessem reunidas para fazer o projeto, né? Ouvimos todas as partes, pais, as funcionárias (Olujimi, mar. 2023).*

*Mais uma vez, eu tô sendo até repetitiva, como eu sou recém chegada, eu não tive ainda nenhum contato, não sei, não trabalhei ainda o projeto político pedagógico, só daqui pra frente eu quero tomar conhecimento (Adofo, mar. 2023).*

*Não. Eu não estive, porque como eu sou novata na escola quando a gente chegou, quando eu cheguei, quer dizer, o projeto já estava quase terminando e foi apresentado para a gente já no finzinho do ano, mas eu não participei (Amara, mar. 2023).*

*As reuniões muitas vezes estavam acontecendo no sábado, como eu sou adventista de sétimo dia, a gente só preencheu questionários para colaborar*

*na produção do projeto. E eu não tô lembrada... eu não me lembro se tem, porque assim... (Jafari, mar. 2023).*

As falas da maioria das colaboradoras apontam para a ausência de uma proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista, revelando o não cumprimento da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e o que determina o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 40), quando estabelece que “as coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que possuem maior interface entre o trabalho docente por meio do Planejamento de Curso/Aula e do Projeto Político-Pedagógico”. Da mesma forma, segundo o referido Plano, são consideradas ações essenciais das coordenações pedagógicas:

a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 em todo o âmbito escolar; b) Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino; c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação; d) Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com os(as) professores(as) e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro; e) Encaminhar, ao(à) gestor(a) escolar e/ou aos responsáveis pela gestão municipal ou estadual de ensino, situações de preconceito racial, racismo e discriminação racial identificados na escola (Brasil, 2013, p. 41).

No que diz respeito à educação infantil, o Plano apresenta algumas ações consideradas centrais para a construção de uma educação antirracista, entre as quais se destacam:

a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em educação infantil, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes; b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino; d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos

sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e a indígena; e) Efetuar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência (Brasil, 2013, p. 49).

Segundo Gomes (2012b, p. 31), as instituições de ensino da educação básica, públicas e privadas, de forma a atender ao que determinam as DCNERER, devem construir seus PPP de forma a garantir uma educação antirracista, “[...] em colaboração com as comunidades a que a escola serve, com o apoio direto ou indireto de especialistas, de pesquisadores e do Movimento Negro”.

Nesse sentido, o PPP constitui-se em um documento central no qual cada instituição de ensino deve explicitar, entre outros aspectos, como assegura Veiga (2005, p. 15), os “seus fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de avaliação da escola” e, por ser um documento que deve ser construído de forma coletiva, democrática, nele deverá constar a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, em conformidade com o que determinam a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares e com isso assegurar não apenas os “[...] conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas também contribuir na Promoção da Igualdade Racial e na Educação das Relações Étnico-Raciais” (Diallo; Rizzo; Assis, 2018, p. 142).

## **5.5 Avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista no CMEI**

Nesta seção busca-se identificar e analisar os avanços e os limites para implementação de uma educação antirracista no CMEI. Inicialmente, perguntou-se às colaboradoras da pesquisa se em sua formação inicial tiveram discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais ou se já haviam participado de alguma formação continuada voltada para a educação das relações étnico-raciais, tendo como foco a implementação da Lei nº 10.639/2003. A partir do questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

*Ah de graduação, não, que eu me lembre não (Monifa, dez. 2022).*

*Eu tive... a matéria foi muito pouca, então deu o número 10.639 e eu que tive que procurar outros assuntos, outros blogs, outras coisas para estar também entendendo um pouco do que é a lei, porque não teve também assim uma matéria específica para abordar, para a gente sair em campo, para a gente*

*debater o assunto não. Dentro do curso de pedagogia (Kuame, dez. 2022).*

*Não, nunca tive nenhuma relação assim, nenhuma incidência, eu nunca tive não (Zuri, mar. 2023).*

*Não (Olujimi, mar. 2023).*

*Não, infelizmente não (Adofo, mar. 2023).*

*Não, porque a minha formação já vem de antes, então não tive nenhuma disciplina voltada (Amara, mar. 2023).*

*Não (Jafari, mar. 2023).*

Verifica-se que entre as 7 colaboradoras, apenas uma, Kauame (dez. 2022), teve contato, ainda que de forma superficial, com o campo da educação para as relações étnico-raciais e, portanto, com as temáticas da história e da cultura afro-brasileira e africana. Kauame (dez. 2022) afirma que em sua formação inicial, no curso de Pedagogia, não teve acesso a uma “*matéria específica para abordar*” as temáticas propostas pela Lei nº 10.639/2003, ou seja, a história da cultura afro-brasileira e africana. Ela, por conta própria, teve “[...] *que procurar outros assuntos, outros blogs, outras coisas para estar também entendendo um pouco do que é a lei*”. Amara (mar. 2023), por outro lado, justifica não ter tido contado com as discussões acerca da referida lei, uma vez que tal formação teria ocorrido antes de sua promulgação.

Interrogamos as colaboradoras se consideravam importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada dos professores. De forma unânime as colaboradoras afirmaram que sim, algumas, inclusive, apontando falhas na formação superior, que não tem dado conta de formar o professor para esse campo de discussão. Outras colaboradoras apontam também a ínfima formação que recebem da Secretaria Municipal de Educação, deixando uma percepção de “*deficiência em todo o sistema*”. Seguem os relatos:

*Sim (Monifa, dez. 2022).*

*É bom, é igual eu falei, às vezes, as crianças chegam na escola sem saber e a gente às vezes sai da faculdade sem noção. Então, se tivesse assim, uma formação ou se tivesse um dia para... formação a gente tem, mas se fosse assim, uma relacionada para esse tipo de assunto seria bem melhor (Kuame, dez. 2022).*

*Sim, muito importante, pois a gente precisa conhecer para poder, né? A final de contas nós somos formadores também de opinião, então é muito importante a gente conhecer (Zuri, mar. 2023).*

*Eu acho assim, eu acho que é até uma deficiência que a gente tem em todo o sistema, seja ele em qualquer área educacional desde a universidade até no caso as formações que é dada pelo município, eu acho que a gente deveria estar abordando mais isso aí, até para poder esclarecer para o professor a maneira de como lidar com esse assunto dentro de sala de aula, né? E coordenador também (Olujimi, mar. 2023).*

*Sim, é de suma importância para que a gente possa melhorar essa questão da discriminação, do preconceito racial (Adofo, mar. 2023).*

*Sim, com certeza! (Amara, mar. 2023).*

*Sim. Porque muitas vezes o professor, ele não tem uma experiência, né? E com essa prática, essa formação, vai facilitar o trabalho do professor, tanto em sala de aula, como em tudo. Vai ser bem melhor para o professor, com certeza (Jafari, mar. 2023).*

Como já referido, das educadoras consideram importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada dos professores. Suas falas, no entanto, chamam a atenção para duas questões: a *primeira*, sobre a necessidade da *formação inicial* como condição essencial para poderem trabalhar com os conteúdos propostos pela Lei, posto que tal formação apresenta “*deficiência*”, como afirma Olujimi (mar. 2023); no mesmo sentido, segundo Zuri (mar. 2023), “*a gente precisa conhecer para poder*” ensinar. Para Jafari (mar. 2023), a formação facilita “*o trabalho do professor, tanto em sala de aula, como em tudo*”. A *segunda* questão diz respeito à urgência da *formação continuada* e em serviço, a que deveria ser “*dada pelo município*”, como afirma Olujimi (mar. 2023).

Gomes e Silva (2006, p. 30) afirmam que “[...] discutir sobre a formação de professores/as e diversidade étnico-cultural é uma tomada de posição repleta de complexidade, contradições, desafios e tensões” que se colocam em diferentes níveis. Um aspecto central a ser reconhecido e que deve mobilizar os processos formativos passa pelo reconhecimento de que “o professor atua na produção e na reprodução do racismo, seja por omissão e desconhecimento, seja porque ele compartilha do imaginário racista que existe na sociedade brasileira, embora desconheça em que medida ele/ela, professor/a faz parte desse imaginário” (Müller, 2013, p. 41).

Da mesma forma, segundo Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 357) “a formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial [deve ser] entendida como o principal elemento para mudança de práticas e posturas racistas”, de forma que

Ao se propor a formação de professores(as) como a melhor alternativa para a mudança de mentalidades e construção de práticas democráticas e afirmativas sobre a diversidade étnico-racial na educação escolar, é preciso considerar que essa formação deverá tocar com radicalidade em questões arraigadas na conformação histórica, social, política e econômica do nosso país, problematizando o lugar da raça e da questão racial nesse contexto (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 357).

É preciso reconhecer que não se trata de qualquer processo ou política voltada à formação de professores(as) quando o que está em disputa é o reconhecimento do racismo em nossa sociedade, em suas diferentes faces: individual, institucional e estrutural, como adverte Almeida (2019). Ademais, é preciso não perder de vista que nos processos de formação de professores(as)

estão em jogo opções políticas e ideológicas conservadoras e autoritárias feitas pelos próprios docentes, alguns dos quais ferindo os princípios éticos da educação como formação humana e caminham na contramão do direito à diferença como direito à educação (Oliveira; Brito; Silva, 2012, p. 358).

Nesse ponto, procuramos saber se as colaboradoras se sentiam preparadas para trabalhar as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, no que elas respondem:

*Não, porque é isso que eu estou falando para você, tinha que ter tipo uma palestra ou tipo um minicurso, porque uma coisa é eu entender outra coisa é eu transmitir para as crianças que é uma linguagem totalmente diferente (Kuame, dez. 2022).*

*Olha, eu acho que não, vou ser bem sincera, pois é um tema ainda pouco abordado e eu não vou dizer assim, não tenho essa pretensão de dizer que estou preparada não, eu acho que precisa ser mais trabalhada essa questão (Zuri, mar. 2023).*

*Não, nem tanto. Precisava de mais formações, precisava de um aprofundamento maior para a gente ter mais segurança para lidar com as questões raciais (Adofo, mar. 2023).*

*Sim, preparada sim. A minha dúvida maior seria como trabalhar isso, aquilo que a gente vai ouvir, que vai receber do aluno. Mas eu acho que como trabalhar, sim (Amara, mar. 2023).*

*Eu procuro sempre fazer o melhor, sempre. E assim, quando eu tenho alguma dificuldade eu busco em internet, em livros, para fazer o melhor, para evitar o dano que o antirracismo causa na criança e nas pessoas envolvidas (Jafari, mar. 2023).*

Conforme os relatos, Kuame (dez. 2022), Zuri (mar. 2023) e Adofo (mar. 2023) não se

sentem preparados para trabalharem com as temáticas das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Kuame (dez. 2022) fala da necessidade de formação, seja na forma de minicurso ou palestra porque, segundo ela “*uma coisa é eu entender outra coisa é eu transmitir para as crianças que é uma linguagem totalmente diferente*”. Zuri (mar. 2023) também reconhece que a questão do campo das relações étnico-raciais, “*precisa ser mais trabalhada*” no processo de formação, da mesma forma de Adofo (mar. 2023), ao afirmar que “*precisava de mais formações, precisava de um aprofundamento maior para a gente ter mais segurança para lidar com as questões raciais*”.

Amara (mar. 2023) se considera preparada para trabalhar com os conteúdos propostos pela Lei nº 10.639/2003, mas, contraditoriamente, afirma ter dúvida em como trabalhar com “[...] *aquilo que a gente vai ouvir, que vai receber do aluno*”. Jafari (mar. 2023) afirma que busca “*fazer o melhor*” e nos casos em que sente dificuldade para trabalhar alguma temática com as crianças busca informações “[...] *na internet, em livros, para fazer o melhor, para evitar o dano que o antirracismo causa na criança e nas pessoas envolvidas*”. Aqui, a educadora confunde os danos do racismo com a perspectiva antirracista, o que deixa transparecer a fragilidade de compreensão acerca do campo das relações étnico-raciais.

De forma a aprofundar a compreensão acerca da questão anterior, questionamos se as colaboradoras sentiam dificuldades em trabalhar com as questões étnico-raciais diretamente com as crianças da educação infantil. A maioria delas afirmaram que sim, principalmente em como abordar as temáticas para as crianças dessa faixa etária. Vejamos as respostas:

*Sinto, é isso que eu estou falando, porque é uma linguagem... uma coisa é eu entender, outra coisa é eu transmitir para elas* (Kuame, dez. 2022).

*Assim, pelo fato de não conhecer muito eu acho que eu sinto um pouco de dificuldade sim* (Zuri, mar. 2023).

*Como está sendo trabalhado só no dia da consciência negra, não. Porque é um tema que a gente discute, que a gente faz e trabalho, mas se for trabalhar o ano todo aí sim, me sinto insegura* (Adofo, mar. 2023).

*Não* (Amara, mar. 2023).

*Sinto. Sinto muita dificuldade, por quê? O ano passado, nós tínhamos um aluno, quando ele chegava na sala de aula com o cabelo black power, ele era discriminado pelos colegas e era uma situação terrível, muito ruim a situação. Então, como que a gente fazia o envolvimento dessa criança... Por exemplo, ‘vish, que cabelo feio’, ‘ah, que você tá feio’, ‘ah, isso, ah aquilo’ ‘esse cabelo seu tá muito grande, esse cabelo seu tá isso, tá aquilo outro’, ‘não vou encostar em você, não posso sentar perto de você’. E a gente já ouviu até falar, ‘minha mãe falou que não é para eu sentar junto com você’. Então*

*assim, era uma situação terrível, a escola tomou uma providência urgente. Nós começamos a trabalhar com histórias de meninos com cor preta, nós começamos a trabalhar com profissionais de sucesso de cor preta. Nós trabalhamos o envolvimento, que eram todos iguais, que todo mundo tinha olho, tinha boca, cabelo, então a gente foi falando dessas diferenças que não era diferente, a única coisa que fazia diferença era a cor, mas nós tínhamos tudo, tudo que tinha um, tinha outro. Então a gente começou, a gente tentou fazer o melhor, só que a família dessa criança não estava preparada para esse impacto, por quê? Antes de findar o ano a criança ficou agressiva por orientação do pai eu não sei, mas da mãe e da tia. A criança começou a bater, ela começou a se defender com tapas e murros para ser respeitado. E foi muito difícil, mas graças a Deus a gente conseguiu elevar a estima dessa criança, trabalhamos muito nessa elevação da estima dele e a gente conseguiu amenizar a situação, mas essa criança, ela tem dificuldade até mesmo de pegar no lápis. Ela tinha uma dificuldade imensa de concentrar para fazer as atividades. Ela não tinha nenhuma concentração porque tudo voltava para o racismo, para ele ter que suportar o não de uma colega, 'não sente aqui, não fique aqui', então tudo isso atrapalhou demais o desenvolvimento dessa criança (Jafari, mar. 2023).*

O relato de Jafari (mar. 2023) pode nos revelar que a escola não realiza um trabalho contínuo sobre a diversidade étnico-racial, mas atividades pontuais a partir de alguma ocorrência de situações de racismo no interior da sala de aula. Ela cita exemplos de xingamentos e falas discriminatórias que um aluno vivenciava na sala de aula. Faz referência também, a como a criança passa a enfrentar a violência sofrida no espaço escolar, quando afirma: “A criança começou a bater, ela começou a se defender com tapas e murros para ser respeitado”, ou seja, muitas crianças não se mantêm passivas frente às violências, elas reagem e, para isso, buscam diferentes estratégias, como já demonstraram Oliveira (2004) e Santiago (2014, 2015).

Novamente, a fala de Kuame (dez. 2022) é reveladora de que o professor(a) precisa de formação adequada para trabalhar com as relações étnico-raciais, mas chama a atenção de que é preciso uma formação específica quando se trata do trabalho com crianças da educação infantil. Por outro lado, a fala de Adofo (mar. 2023) é também reveladora, quando afirma que “*como está sendo trabalhado só no dia da consciência negra, não. Porque é um tema que a gente discute, que a gente faz e trabalha, mas se for trabalhar o ano todo aí sim, me sinto insegura*”. Por isso, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é preciso “assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais” (Brasil, 2013, p. 49).

O caminhar para uma educação antirracista não deve ser visto como uma opção, mas,

como aponta Carine (2023), como um dever histórico e, para isso, a escola deverá ter como meta a equidade racial em sua estrutura. Por isso, segundo Eliane dos Santos Cavalleiro, uma educação antirracista:

1. Reconhece 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-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensino 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 contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas para educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Entendemos que a educação antirracista é um vetor para combater o racismo estrutural, exclusão escolar e violência no espaço da educação infantil, sendo necessário, para sua construção, o envolvimento de todos os sujeitos da educação, professores(as), coordenadores, gestores educacionais, secretarias de educação, entre outros. Assim procuramos saber sobre a participação da SMED no processo de formação continuada para os profissionais que atuam na educação infantil voltado à Lei nº10.639/2003 A pergunta<sup>28</sup> foi dirigida apenas para uma das colaboradoras que nos respondeu da seguinte forma: *“O ano passado nós não tivemos uma formação específica para tratar desse tema, mas eu acho que é necessário”* (Olujimi, mar. 2023).

Olujimi (mar. 2023) afirma que em todo o ano de 2022 não houve nenhuma formação sobre a temática por parte da SMED e constata que até a data da entrevista também não havia acontecido formação, mas constata a necessidade da referida secretaria a fim de promover ações que fomentem o trabalho voltado para o combate ao racismo no ambiente escolar. Assim, fizemos um documento para o Gabinete da Secretaria solicitando algumas informações, no dia 24 de julho do corrente ano, a fim de compreendermos, entre outras questões, qual a participação da SMED no fomento de ações com foco no combate ao racismo, preconceito e discriminação, bem como as propostas construídas para a implementação da Lei nº 10639/2003.

---

<sup>28</sup> Dirigimos essa pergunta apenas para essa colaboradora devido a sua função de coordenadora pedagógica tendo em vista que a mesma é quem trabalha diretamente com as professoras a partir das orientações da secretaria municipal de educação. Nesse sentido é ela também quem participa dos encontros formativos da SMED e repassa às colegas ou mantém as mesmas informadas da programação favorecendo a participação efetiva das professoras.

De acordo com o Ofício nº 447/2023-GAB/SMED (Anexo B), as ações são pontuais realizadas por cada escola, creches e CMEIs. Entendemos que as instituições têm autonomia para construção do seu Projeto Político Pedagógico, das propostas pedagógicas, das ações e atividades programáticas que tenham a desenvolver anualmente. Porém, nos causa no mínimo estranheza não constar na Secretária de Educação ao menos um programa substancial que ajude ou oriente as suas instituições educativas sobre o enfrentamento diário ao racismo, preconceito e discriminações de quaisquer naturezas.

Consta no site da própria secretaria que, em 2017, o extinto Núcleo de Diversidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola participou do XII Seminário Internacional de La Red Estrado, em Lima, no Peru apresentando sua experiência vivenciada pela Rede Municipal de Educação o “Projeto Trançando Africanidades: Vivências Afro-Brasileiras na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista” (PMVC, 2019). O projeto tinha como objetivo conscientizar os alunos para uma sociedade livre de racismo, preconceito e discriminação. A segunda edição lançada no ano seguinte buscou “rememorar, ressignificar e valorizar o legado africano e as relações étnicas, trazendo isso para pauta das ações pedagógicas nas escolas” (PMVC, 2018)<sup>29</sup>, desenvolvido durante três meses com encerramento na Semana da Consciência Negra. Sabe-se que o Núcleo da Diversidade deixou de existir dentro da Secretaria de Educação e até então, de acordo com instrumentos utilizados para realização dessa pesquisa, as ações devem partir da intenção de cada instituição.

---

<sup>29</sup> A fonte consultada não é paginada

## 6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa intitulada “Concepção de educadoras sobre práticas pedagógicas antirracistas no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA” teve como objetivo geral analisar as concepções de educadoras de um Centro Municipal de Educação infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas, identificando de que modo essas práticas são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar e como objetivos específicos: identificar as concepções das educadoras do CMEI acerca da importância da educação para a diversidade étnico-racial na educação infantil, tomando como perspectiva a Lei nº 10.639/2003; analisar de que forma as práticas pedagógicas das educadoras 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; identificar os avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista na educação infantil na perspectivas das educadoras.

A desigualdade socioeconômica observada entre a população branca e negra no acesso às políticas públicas deve-se ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico, afetando também o sistema educativo. No plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas. Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre, já evidenciado por Rosenberg (2014), o que repercute, necessariamente, no acesso e permanência da população negra à educação básica ou ao ensino superior.

Vimos como o campo da educação para as relações étnico-raciais, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tencionam o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a formação de professores, ao formularem uma perspectiva de educação antirracista comprometida com a igualdade racial, com os valores civilizatórios africano-brasileiro, com a diversidade étnico-cultural, com o combate ao preconceito e à discriminação racial desde a educação infantil.

A pesquisa empírica permitiu compreender, através das entrevistas e da observação, como as práticas pedagógica das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil de

Vitória da Conquista-BA têm sido fomentadoras (ou não) de uma educação antirracista. Em outras palavras, como elas percebem e vivenciam as relações étnico-raciais, bem como assumem o discurso e a ação do combate ao racismo na escola, especificamente na sala de aula.

O racismo que perpassa a sociedade brasileira está presente simultaneamente no espaço escolar, vitimando sobretudo as crianças negras, através de diferentes mecanismos: nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos e paradidáticos, no currículo escolar, nas relações afetivas, na organização dos espaços e tempos escolares, nos discursos dos(as) professores(as), gestores (as), estudantes, entre outros.

A pesquisa demonstrou que ainda predomina no CMEI um currículo e práticas pedagógicas eurocêntricas e monoculturais. O trato político pedagógico acerca da diversidade étnico-racial tem se limitado à semana da consciência negra que, também por força da lei, ocorre no mês de novembro. Contudo, as colaboradoras da pesquisa sugerem que o currículo escolar deve estar preparado para lidar com a diversidade étnico-racial desde a educação infantil, através da “*literatura, da arte, do lúdico, de “forma leve”*” sem se prender a datas comemorativas, como o dia da consciência negra.

Partindo das orientações do como devem se constituir as práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, e tendo como referência as falas das colaboradoras, é possível afirmar que na instituição pesquisada as práticas pedagógicas desenvolvidas são muitos frágeis, esporádicas, assistemáticas e, em alguns casos, inexistentes. Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº10.639/2003 têm se limitado às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, sendo insuficiente para tornar a escola um lugar de salvaguarda da diversidade étnico-racial.

Algumas das colaboradoras, a exemplo de Kuame (dez. 2022), Zuri (mar. 2023) e Adofo (mar. 2023) não se sentem preparados para trabalharem com as temáticas das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. As falas, no entanto, chamam a atenção para duas questões: a *primeira*, sobre a necessidade da *formação inicial* como condição essencial para poderem trabalhar com os conteúdos propostos pela lei, posto que tal formação apresenta “*deficiência*”. A *segunda* questão diz respeito à urgência da *formação continuada* e em serviço, a que deveria ser “*dada pelo município*”, como afirmou Olujimi (mar. 2023).

As falas da maioria das colaboradoras apontaram para a ausência de uma proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista, revelando o não cumprimento da aplicação da Lei nº10.639/2003 e o que determina o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 40), quando estabelece que “as coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que possuem maior interface entre o trabalho docente por meio do Planejamento de Curso/Aula e do Projeto Político-Pedagógico”.

Depreende-se, ademais, que a instituição e seu corpo de educadores (as) carecem de maior compreensão e informação acerca da Lei nº10.639/2003, como também das DCNEIs. As práticas pedagógicas dessas educadoras continuam focadas no improviso e na “boa intenção”, o que parece resultar, como já afirmado, de uma formação inicial ou continuada que não tem dado conta das temáticas sobre as relações étnico-raciais, em especial sobre a cultura afro-brasileira e os efeitos do racismo em nossa sociedade, em especial para a população negra. Além disso, algumas das práticas desenvolvidas auxiliam na sensibilização e na discussão ética sobre o racismo, revelando, portanto, falta de um conhecimento mais qualificado sobre as questões afro-brasileiras.

Algumas educadoras, por exemplo, reconhecem as expressões de preconceito e discriminação racial no espaço escolar, envolvendo as crianças, enquanto que outras não conseguem identificá-las com precisão, mesmo quando reconhecem a existência do racismo em nossa sociedade.

Os projetos e propostas pedagógicas realizados no CMEI voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003 têm se limitado às ações pontuais desenvolvidas por algumas das educadoras na semana da consciência negra, como afirmam Kuame (dez. 2022), Zuri (mar. 2023) e Amara (mar. 2023). Entre as estratégias pedagógicas, destaca-se, mesmo que de forma incipiente, o uso da literatura infantil, com destaque para a utilização das obras “*O Cabelo de Lelê*” e “*Menina bonita do laço de fita*”.

Portanto, esta pesquisa exorta que se faz necessário construir uma educação antirracista que seja capaz, desde a educação infantil fomentar a igualdade racial, o respeito e a valorização das identidades das crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais, o que demanda das escolas a adoção de várias mudanças a citar a inclusão de autores, pensadores e referências afro-brasileiras nos currículos escolares, promovendo uma visão mais abrangente da história e cultura brasileira; desenvolver abordagens na linha da interculturalidade crítica, fomentar a formação continuada das educadoras sobre a diversidade étnico-racial e estimular o diálogo sobre as questões raciais e a promoção do respeito à cultura afro-brasileira em suas diferentes dimensões e expressões. Com essas práticas as escolas darão passos significativos na construção de espaços cada vez mais inclusivos e antirracistas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.
- 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. p. 1-8.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBAGLI, Fernando. **Asas**. Rio de Janeiro: Zit, 2005.
- ALCÂNTARA, Ivan; NEWTON, Foot. **Todo mundo é igual**. Porto Alegre: Escala Educacional, 2004.
- ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (org.). **Estudos culturais: legado e apropriações**. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Póle, 2019.
- ANGELIS, Rebeca. 4 curiosidades sobre Vitória da Conquista que você precisa conhecer. **Portal Acadêmica UNINASSAU**, 2018. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/4-curiosidades-sobre-vitoria-da-conquista-que-voce-precisa-conhecer>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ANTÔNIO, Luiz. **Minhas contas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1994. **Anais [...]**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, p. 88-92, 1994.
- BARBOSA, Ivonete Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. Ilustrações: Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 2007.
- BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto, 1999.
- BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BEZERRA, Kátia Alves. **Análise acerca do atravessamento da lei nº 10.639/03, da decolonialidade e dos multiletramentos nas práticas de um projeto educativo antirracista**. Dissertação, 205 fls. (Mestrado em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.390**, de 3 de julho de 1953. Lei antirracista.

BRASIL. **Lei nº 4.212**, de 1962. Estatuto da Mulher Casada.

BRASIL. **Lei nº 7.437**, de 1985. Lei antirracista.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Lei antirracista.

BRASIL. **Lei nº 8.081**, de 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.609**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, Atlas, 1991. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 maio 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEFB, 1998. v. 3.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. CP. **Parecer nº 3**, de 2004. Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 2008.

BRASIL. **Lei nº 13005**, de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009b.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para**

**a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília: MEC; SACADI, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [Constituição, 1988]. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 30 jul. 2023

BRITO, Alan Alves. **Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo.** Curitiba: Appris, 2022.

CAMILA, Maria de Lourdes Stamato de. **Uma menina e as diferenças.** São Paulo: Biruta, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008b.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 28-44.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 802-820.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnicas raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil.** 139 fls. Dissertação (mestrado) Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 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. p.141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003.**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal *et al.* Corpo: sexualidade, gênero, raça e etnia. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (org.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Paulo: Ed. da UFSCar, 2010. p. 59-96.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Manual de antropologia cultural**. Santa Maria: UFSM/PROGRAD, 2011. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:753b790c-b3f6-4981-942a-a20f27e80c3c>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny, Gonçalves de Souza; ASSIS, Renata Rodrigues de. Projeto político-pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial na escola. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba, Appris, 2018. p. 132-154.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

EUGENIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, Fabiana. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei nº 10.639/2003: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, p. 58-73, jan. 2018.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na Infância**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

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

FERNANDES, Adimara Fogaça Pereira. O multiculturalismo e a sua inserção no currículo prescrito da educação infantil. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2021. **Anais [...]** Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 14, p. 1-15, maio, 2021.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FERREIRA, T. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Portal Gledès**, 2017. Disponível

em: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREITAS, Kallyane Bernardino de. **Diversidade étnico- racial no ambiente escolar: percepção e atuação de professoras de uma escola municipal na cidade de Campina Grande/PB**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15159/1/KBF03072019.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Lei Afonso Arinos: a primeira norma contra o racismo no Brasil**. 20 dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/palmare/pt-br/assuntos/noticias/lei-afonso-arinos-a-primeira-norma-contra-o-racismo-no-brasil>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes**. São Paulo: Girafinha, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVÉRIO, Valter R. (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006. p. 21-40.

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. p. 136-148.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustração: Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/2003. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 67-89.

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. p. 95-108.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012a. p. 43-58.

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; JESUS, Rodrigo. As práticas de trabalho com educação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: 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. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. 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. **Educ. Rev.**, n. 47, 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

HOOKS, Bell. **Meu crespô é de rainha**. Tradução: Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

ÍNDICE DE DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL (IDGM). **Desafio dos municípios**. 2021. Disponível em: [https://desafiosdosmunicipios.com.br/ranking\\_inicio.php](https://desafiosdosmunicipios.com.br/ranking_inicio.php). Acesso em: 08 mar. 2023

JANGO, Caroline Felipe. **Aqui tem racismo**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JUNQUEIRA, Sônia. **A menina e o tambor**. São Paulo: Autentica, 2009.

LISBOA, Carla; QUILLICI, Armindo; PRADO, Mariana do. A concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da educação infantil – RCNEI. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL – HISTEDBR, 10., 2016. **Anais [...]**. Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/861-2839-1-pb.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência como outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, n. 38, p. 67-81, ene./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/fSCcYc75jd7jw8pwLC8wZLQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço e fita**. São Paulo: Ática, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Ensinar, praticar a diferença e ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas de Belém. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 104-123.

MASSENA, Flávia Alessandra Godoy. **“Preto” tá na moda: reflexões sobre os desfiles da LAB no São Paulo Fashion Week**. 2017. 81p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Ed. 70, 2021.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**, São Paulo, n. 1, 2018.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 24, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acessos em: 19 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

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.

MOITINHO, Sara. **A criança negra no cotidiano escolar**. 2009. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

MOORE-MALLINOS, Jennifer. **As cores do arco-íris**. São Paulo: Companhia Nacional, 2008.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei nº 10.639/2003. *In*: SOUZA, Matia Elena Viana (org.). **Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei nº 10.639/2003**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013. p. 31-62.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 213-229.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2013. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PNESB, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 06 nov. 2023

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MWEWA, Christian Muleka; MATOS, Patrícia Ferraz de. De pequenino se torce o pepino: eliminar a discriminação desde a infância e a educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 3-15, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/93721/53020>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NUNES, Lenise Maraschin. GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil para o trabalho pedagógico. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, p. 102-119, jan./jun. 2020.

OCELOT, Michel. **Kiriku e a feiticeira** (Kirikou et la sorcière). Rio de Janeiro: Viajante do Tempo. 1998.

OCELOT, Michel. **Kiriku e o colar da discórdia**. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio; SILVA, Natalino Neves. Região Sudeste. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p.19-33.

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, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou.** 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam. **O mundo no black power de tayó.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo (org.). **Dona Lau: histórias de vida de uma mulher negra, não alfabetizada e guerreira.** Curitiba. CRV, 2021.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na infância: diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Universidade Federal do Acre, **Revista Muiraquitã**, Acre, v. 8, n. 1, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). **Projeto Segunda edição do projeto: “Trançando Africanidades”** é lançado em Vitória da Conquista. 26 set. 2018. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/segunda-edicao-do-projeto-trancando-africanidades-e-lancado-em-vitoria-da-conquista/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). **Projeto trançando africanidades é apresentado em seminário no Peru.** 8 jan. 2019. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/projeto-trancando-africanidades-e-apresentado-em-seminario-no-peru/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). **Educan – educação alimentar nutricional.** 18 jun. 2023. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educan-educacao-alimentar-nutricional/>. Acesso em: 10 ago. 2023

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YqBFwMHrp5YkkZYZ6V4NvRr/?format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

REIS, Ana Letícia. Sistema plantation. **Educa Mais**, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/matematica/sistema-plantation> Acesso em: 23 maio 2023.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do acre.** 2022. 201f Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2022.

ROCHA, Giselle Diniz; NERIS, Cidinalva Silva Câmara. Vidas negras importam!: o racismo e seus impactos na educação básica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE DO PGCULT. 4.; SEMANA

ACADÊMICA DO PGCULT, 9., 2022. Organização: Ana Caroline Amorim Oliveira, Conceição de Maria Belfort Carvalho, Flávio Luiz de Castro Freitas, Klautenys Dellene Guedes Cutrim. **Anais [...]**. São Luís: EDUFMA, 2022.

ROSA, Sônia. **O menino Nito** – então homem chora ou não? Rio de Janeiro. Pallas, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742–759, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (org.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 216-235.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim**. Ilustração: Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SANTANA, José Valdir J. de; MENEZES, Rainan Sena S.; PEREIRA, Reginaldo Santos. Relações étnico-raciais na Educação Infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças? **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 367-396, 2019.

SANTANA, José Valdir J. de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. **Revista Educação, Gestão e Sociedade**, ano 2, n. 6, p. 1-15, 2012.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**. Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol**: crianças pequeninhas, culturas infantis, creche e intersecção. São Carlos: Pedro & João, 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC; FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. *In*: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Claudionor Renato da. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários (as) em cursos de pedagogia. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 70-89, jul./set. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 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. p. 37-56.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Renan Mota *et al.* A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-17, ano 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6833>

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil**. João Pessoa, 2015. 223 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação, 2015.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 66–84, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1003>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

SOARES, Relva Lopes Chaves. **Um olhar sobre o acesso à educação infantil no território de identidade de Vitória da Conquista – BA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 125f. Vitória da Conquista, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de Professores**. 2004. 344 fl. Tese (Doutorado) - UFBA, Salvador, 2004.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. A importância da educação antirracista na educação infantil: séries iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 05, p. 253-268, maio 2023.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 2017.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro:

Relume Dumara-Função Ford, 2003.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

VASQUES, Marciano. **Rufina**. Juiz de Fora: Franco, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Decreto nº 18.650. **Diário Oficial do Município de Vitória da Conquista**, 22 de maio de 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD"*, 2007. **Memórias [...]** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-39.

ZATZ, Lia. **Tenka, preta pretinha**. São Paulo. Biruta, 2007.

ZATZ, Lia. **Uara e marrom de Terra**. São Paulo. Biruta, 2007.

**APÊNDICE A - Solicitação a SMED de informações para a pesquisa**

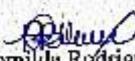
Secretaria Municipal de Educação – SMED  
Ao Gabinete do Secretário Municipal de Educação  
At: Edgard Larry Andrade Soares  
Em: 24 de julho de 2023

Prezado Senhor,

Em razão da pesquisa de Mestrado em Ensino do Programa de Pós Graduação da UESB em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, venho por meio desta solicitar algumas informações necessárias para a realização da mesma. Tendo como foco da pesquisa análises em torno da educação Infantil, peço encaminhar:

- Número de escolas, creches e CMEIs que atendem a educação de crianças de 4 e 5 anos.
- Número de alunos matriculados nos últimos 5 anos na educação infantil;
- Proposta pedagógica da educação infantil aprovada pelo CME;
- Perfil de alunos e alunas (raça/cor) matriculadas nas turmas de 4 e 5 anos no município;
- Ações com foco no combate ao racismo, preconceito e discriminação, fomentadas pela secretaria, bem como propostas em ação construídas a partir da implementação da Lei. 10.369/03.

Agradeço desde já o pronto atendimento.

  
Romilda Rodrigues da Silva

Recebido em 24/07/2023  
Horário: 17:28h  
Por:   
Juliana do Prado Costa  
Gabinete - SMED  
Mat.: 14602-7

## APÊNDICE B - Roteiros de entrevista com os participantes da pesquisa



**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: Práticas pedagógicas antirracista na educação infantil: um estudo no Centro Municipal de Educação Infantil -Vitória da Conquista/BA  
 Pesquisadora: Romilda Rodrigues da Silva  
 Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO(A)

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Qual a cor que se declara: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_ E.mail: \_\_\_\_\_

- 1 – Você já conhecia a instituição antes de trabalhar nela?
- 2 – Qual foi o motivo que te trouxe a esta instituição?
- 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 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?

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...



**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: Práticas pedagógicas antirracista na educação infantil: um estudo no Centro Municipal de Educação Infantil - Vitória da Conquista-BA

Pesquisadora: Romilda Rodrigues da Silva

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTORA

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Qual a cor que se declara: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_ E.mail: \_\_\_\_\_

- 1 – Você já conhecia a instituição antes de trabalhar nela?
- 2 – Qual foi o motivo que te trouxe a esta instituição?
- 3 - Qual a sua Formação Acadêmica? Tem Graduação? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento? Por que buscou essa formação?
- 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...



**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: Práticas pedagógicas antirracista na educação infantil: um estudo no Centro Municipal de Educação Infantil - Vitória da Conquista-BA  
 Pesquisadora: Romilda Rodrigues da Silva  
 Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Qual a cor que se declara: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_ E.mail: \_\_\_\_\_

- 1 – Você já conhecia a instituição antes de trabalhar nela?
- 2 – Qual foi o motivo que te trouxe a esta instituição?
- 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 considerada 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?

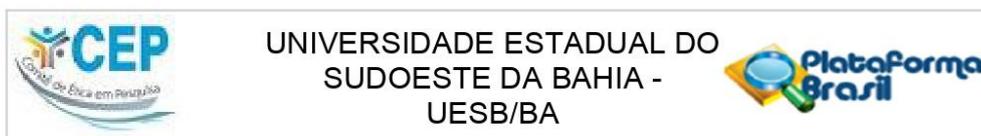
22 – Você tem conhecimento de literatura infantil que trata das questões étnico-raciais? Costuma utilizar alguma literatura em específico?

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...

## ANEXO A - Parecer do CEP de liberação da pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

**Pesquisador:** ROMILDA RODRIGUES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60983422.5.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

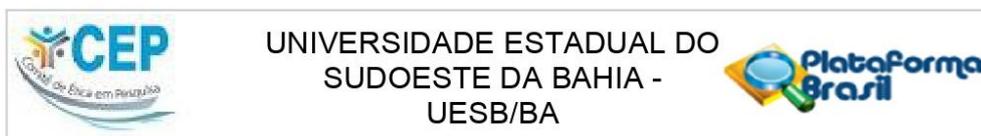
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.573.169

#### Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "Datada de 09 de janeiro de 2003 a Lei Nº 10.639 fruto da luta política do Movimento Negro em nosso país, visa a construção de uma educação para as relações étnico raciais tendo como perspectiva a desconstrução das mentalidades racistas em nossa sociedade. Tendo em vista que a citada lei fomenta o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, seja na rede pública ou privada, a presente proposta de pesquisa objetiva analisar como professores de uma escola pública de educação infantil, localizada no município de Vitória da Conquista elaboram (ou não) práticas pedagógicas/educativas antirracistas em conformidade com que determina a lei. Nesse sentido, buscaremos identificar e analisar as concepções dos docentes, gestores e monitores acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, identificar a presença e/ou ausência de práticas pedagógicas antirracistas, bem como identificar propostas pedagógicas/educativas elaboradas (ou não) pela instituição voltadas à educação antirracista. A escolha da temática é fruto das vivências enquanto professora negra e militante antirracista na luta contra o preconceito e racismo estrutural. Alguns autores como Almeida (2019), Gomes (2001; 2006; 2007; 2010; 2011 e 2012), Munanga (2005 e 2008), Silva (2007 e 2010), Telles (2003) entre outros, fundamentam a proposta. Pretende-se desenvolver uma pesquisa cuja abordagem será de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2008) do tipo descritiva (GIL, 2012; TRIVIÑOS, 2011) onde serão utilizados a observação e entrevista semiestruturada para coleta de dados (LÜKDE e ANDRÉ, 2022; MINAYO, 2009). Os sujeitos da pesquisa serão os

**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: 5.573.169

professores e monitores que atuam na educação infantil nas turmas de 4 e 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Regina Ramos Cairo em Vitória da Conquista-Ba e gestores dessa instituição. A organização, categorização e análise terá como referência a análise de conteúdo em conformidade com Bardin (2016) e Franco (2021)".

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar como professores de uma escola pública de educação infantil, localizada no município de Vitória da Conquista-BA, elaboram (ou não) práticas pedagógicas/educativas antirracistas, em conformidade com o que determina a Lei 10.639/2003.

Objetivo Secundário:

- Identificar e analisar as concepções que os (as) docentes, gestores e monitores que atuam na educação infantil, em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, elaboram acerca do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana neste nível de ensino.
- Identificar a presença e/ou ausência de práticas pedagógicas/educativas antirracistas na educação infantil em conformidade com a lei 10.639/2003.
- Identificar propostas pedagógicas/educativas elaboradas (ou não) pela instituição voltadas à educação antirracista.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

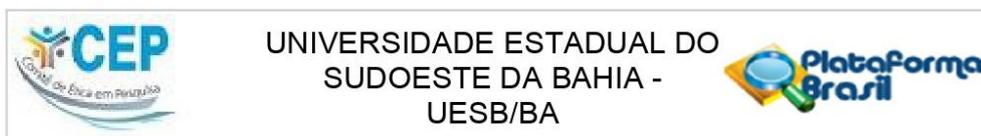
Riscos: Desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista por um tema extremamente necessário e ao mesmo tempo delicado para algumas pessoas. Para evitar o risco ou incomodo, as questões possuem uma linguagem clara, as gravações serão mantidas em posse do pesquisador e servirão apenas para o estudo realizado, garantido o anonimato dos participantes.

Benefícios: A pesquisa se torna relevante na medida em que esta contribuirá para um maior aprofundamento das questões étnico-raciais presentes na formação dos participantes da mesma. Contribuirá para uma maior reflexão da temática nos espaços de educação infantil do município

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que aborda temática acerca as práticas pedagógicas e educação antirracista na educação infantil.

**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: 5.573.169

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1977054.pdf 05/07/2022 11:52:09 - OK  
 projetodepesquisa.pdf 05/07/2022 11:42:45- OK  
 tcle.pdf 05/07/2022 11:41:38 - OK  
 roteirodeentrevista.pdf 05/07/2022 11:36:52 - OK  
 termodeusodeimagem.pdf 05/07/2022 11:34:32 - OK  
 termodeautorizacao.pdf 05/07/2022 11:33:46 - OK  
 declacaodecompromisso.pdf 05/07/2022 11:32:00 - OK  
 cronograma.pdf 05/07/2022 11:27:57- OK  
 Folhaderosto.pdf 04/07/2022 23:18:57 - OK  
 Orçamento 05/07/2022 11:52:09 - OK

**Observação**

Na metodologia, no projeto brochura e nas informações básicas do projeto, a pesquisadora utiliza o termo “Os sujeitos da pesquisa serão os professores e monitores que atuam na educação infantil nas turmas de 4 e 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Regina Ramos Cairo em Vitória da Conquista-Ba e gestores dessa instituição”

Coleta de dados 10/09/2022 10/12/2022

**Recomendações:**

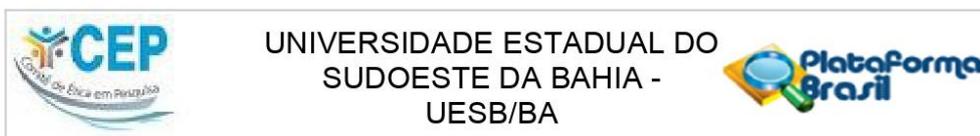
Ver conclusões

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este CEP resolve aprovar o projeto de pesquisa, mas esclarece que a autora deste projeto, deve rever, para submissão futuras, o termo “Os sujeitos da pesquisa”, seguindo a RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012: II.10 – na qual deve-se utilizar somente o termo “participante da pesquisa”.

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).

**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: 5.573.169

**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_1977054.pdf	05/07/2022 11:52:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	05/07/2022 11:42:45	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	05/07/2022 11:41:38	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.pdf	05/07/2022 11:36:52	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	termodeusodeimagem.pdf	05/07/2022 11:34:32	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	termodeautorizacao.pdf	05/07/2022 11:33:46	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	declacaodecompromisso.pdf	05/07/2022 11:32:00	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	05/07/2022 11:27:57	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/07/2022 23:18:57	ROMILDA RODRIGUES DA SILVA	Aceito

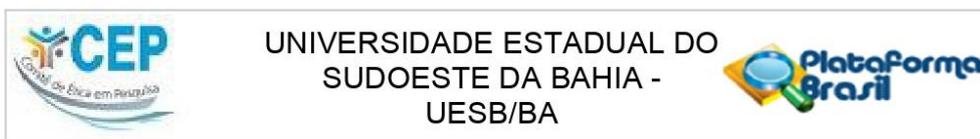
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**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: 5.573.169

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:** Jequeizinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

## ANEXO B - Ofício da SMED com informações para a pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria da Educação  
www.pmvc.ba.gov.br

Ofício nº 447/2023-GAB/SMED

Vitória da Conquista, 11 de agosto de 2023.

À Senhora Romilda Rodrigues Silva

Assunto: Jogos Estudantis 2023.

Senhora,

Em atenção a vossa solicitação de informações para pesquisa de Mestrado em Ensino do Programa de Pós Graduação da UESB voltada à Educação Infantil, apresentamos os seguintes dados:

SOLICITAÇÃO	RESPOSTA
Numero de Escolas, creches e CMEIS que atendem a educação de crianças de 4 e 5 anos;	73 escolas. 28 Creches/CMEIS
Numero de alunos matriculados nos últimos 5 anos na Educação Infantil;	2019 = 7.670 2020 = 8.180 2021 = 8.522 2022 = 8.484 2023 = 9.023
Proposta pedagógica da Educação Infantil aprovada pelo CME;	Proposta em fase de elaboração
Perfil de alunos e alunas (raça/cor) matriculados nas turmas de 4 e 5 anos no município;	Não declarada = 493 Branca = 1.509 Preta = 552 Parda = 3.788 Amarela = 26 Indígena = 4
Ações com foco no combate ao racismo, preconceito e discriminação, fomentadas pela secretaria, bem como propostas em ação construídas a partir da implementação da Lei. 10.369/03.	Ações pontuais realizadas por cada escolas, creches e CMEIS.

Atenciosamente,

  
EDGARD LARRY ANDRADE SOARES  
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
MAY. 24059-2

Rua Siquiera Campos, nº 1.842, Vila Emure, Bairro Cordetas  
Fone: (77) 3425-7750  
CEP 45.029-549- Vitória da Conquista - Bahia



## ANEXO C - Projeto de atividades desenvolvida no CMEI

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL REGINA RAMOS CAIRO  
DIRETORA: ANA EMÍLIA FERRAZ  
COORDENADORA PEDAGÓGICA: NÚBIA PIRES  
PROJETO: **BRINCAR PARA APRENDER**- março de 2023



*"Em todo homem há uma criança que quer brincar" (Frederico Nietzsche)*

### **Apresentação:**

A necessidade de brincar é parte integrante da criança, para tanto, nós do CMEI Regina Ramos Cairo entendemos que é importante pensar em abordagens educativas que contemplem o interesse das crianças na primeira infância. É nessa etapa do processo educativo que a aprendizagem se inicia e o brincar se torna instrumento pedagógico.

### **Justificativa:**

A partir da infância onde os começos acontecem, as experiências são vividas, a imaginação se expande ao ponto de extrapolar as barreiras invisíveis e se tornar palpável através da prática corporal, dos estímulos, gestos e atitudes em que o imaginado é verbalizado e visível quando por fim encontra a liberdade para criar.

É na primeira infância que os autores dessas práticas se permitem tantas e novas experiências. "É nestes primeiros anos de vida que as crianças mostram e expressam, da forma mais pura, menos contaminada, mais transparente, seus potenciais, suas emoções, suas dificuldades, seus medos, suas tendências"( Friedmann,2011)

Partindo desse princípio onde a aprendizagem se desenvolve de forma mais efetiva é que propomos um projeto voltado para a primeira infância. Na qual abordará as formas lúdicas no ensino da educação infantil. Sendo assim, ao considerar que

qualquer ação exercida pela criança pode ser considerada uma brincadeira, não há pesquisas que determinam quais as formas de agir podem ser consideradas e interpretadas como uma atividade lúdica infantil. Para identificar se a ação realizada é uma brincadeira, basta que os sujeitos envolvidos na atividade lúdica a motivem dessa forma. (PAVNOSKI, 2019)

A criança brinca ressignifica o seu meio quando através da sua imaginação do faz de conta, utiliza objetos e situações que contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, o trabalho pedagógico do professor em sala de aula deve propiciar as crianças práticas que contribuam e estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de forma prazerosa, descontraída.

Como está assegurado pela Base Comum Curricular os direitos de aprendizagem das crianças de conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se podem ser ofertados a elas de forma lúdica.

As crianças "aprendem através de experiências físicas, interações com outras pessoas e com seus próprios sentimentos. Aprendem muito com a imaginação. Brincar reúne as partes lógicas e criativas do cérebro." Brincar e aprender (INST.NEURO SABER,2020)

Sobre a orientação do professor que conduzirá a prática com o foco em mente e os objetivos definidos as atividades proposta de forma lúdica oportunizará aprendizados inesquecíveis.

Os efeitos positivos da brincadeira nas crianças pequenas são de longo alcance – influenciando sua saúde mental, emocional e física. (INST.NEURO SABER,2020)

Esses efeitos positivos serão concretizados considerando todas as praticas disponíveis do brincar. O brinquedo por exemplo são instrumentos essenciais na brincadeira, e "não devem ser utilizados somente para descanso, mas também como elementos que enriquecem a aprendizagem. " (PAVNOSKI, 2019) Para isso, tanto os brinquedos como os jogos ou qualquer outro recurso deve ser pensado no planejamento com o foco em associar o uso destes aos objetivos previstos.

Por fim, é pensando em possibilitar aprendizado, socialização, criatividade, autonomia, agilidade, desempenho físico e tantos outros benefícios que o brincar proporciona que estaremos inserindo nas atividades diárias o brincar direcionado de forma a atender as necessidades do currículo e tendo a cautela de proporcionar a cada turma atividades lúdicas que contemplem a idade dos alunos.

#### **Objetivo geral:**

Proporcionar as crianças desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

#### **Objetivos específicos:**

- ✓ Proporcionar situações de exploração do espaço físico.
- ✓ Desenvolver a observação
- ✓ Desenvolver a criatividade
- ✓ Estimular a imaginação
- ✓ Desenvolver a autonomia



- ✓ Facilitar a expressão das emoções
- ✓ Promover socialização
- ✓ Promover interação entre família e escola.

#### **Procedimentos Metodológicos**

A partir do planejamento do cronograma e da rotina estabelecida serão desenvolvidas as atividades levando-se em consideração que o brincar acontece durante todo o ano letivo.

Para tanto, sugestões serão lançadas neste projeto e serão inseridas também no decorrer de sua execução, sendo assim, um projeto flexível e aberto a intervenções.

- Confeção de materiais lúdicos
- Exploração de materiais como cordas, argolas, copos, tampilha, massinhas
- Brincar com a literatura

(Colocar um livro dentro de um baú ou caixa e sugerir uma pista sobre o que pode estar dentro e revelar a história alguns dias depois, assim as crianças poderão citar várias coisas que imaginam estar no baú e a diversão será a porta para a contação da história )

- Jogos – mímicas, pistas visuais, busca de objetos, dominó
- Psicomotricidade
- Montagens, confecção de brinquedos de sucata, pintura, quebra-cabeça, trilha, pescaria, bingo
- Musicalização – cantar, dançar, brincadeira cantada
- Leitura divertida em tendas (será armada uma tenda literária na escola )
- Brincadeiras antigas

- Expressão corporal - dança, teatrinhos com fantoches e dedoches ...

- Cantigas de roda, poesia, verso, oração, poemas, dramatização.

(Outras sugestões serão aceitas).

### Culminância

Os brinquedos de sucata deverão ser expostos no pátio para apreciação dos pais no mês de maio. *(agosto)*

Poderá ser também proporcionado aos pais e alunos momento de interação e confecção de brinquedos bem como a utilização destes pela família na escola.

Exposição das fotos tiradas durante o semestre das atividades do projeto, oficinas de brincadeiras antigas entre os pais e as crianças, exposição de vídeos das atividades realizadas.

DIA 18 DE AGOSTO ( )

OFICINA DE BRINCADEIRAS COM AS FAMÍLIAS	LOCAL	RESPONSÁVEIS
	PÁTIO EXTERNO	PROFESSORAS E MONITORAS TURMAS DE 2 E 3 ANOS

EXPOSIÇÃO DE FANTOCHE BRINQUEDOS, DOBRADURAS	LOCAL	RESPONSÁVEIS
	PÁTIO INTERNO	TODAS AS TURMAS

EXPOSIÇÃO DE FOTOS	LOCAL	REPOSNSÁVEIS
	PATIO INTERNO	DENE - HIRAN

*contação de história pelas crianças*

TEATRINHO	LOCAL	RESPONSÁVEIS
	SALA 01	TURMA DE 4 E 5 ANOS

CONFEÇÃO BRINQUEDOS, PINTURA FACIAL DOBRADURAS COM FAMÍLIAS	LOCAL	RESPONSÁVEIS
	SALA 2	<i>biblioteca</i> <i>Chocilho</i> <i>Quebra-cabeça</i> AUXILIARES DE VIDA ESCOLAR

CONFEÇÃO DOS FIGURINOS E CENÁRIOS

LENYCE, INGRID, ELIENE E JUSSARA

Sala de vídeo	LOCAL	RESPONSÁVEIS
	Sala 09	pedagogas

### Avaliação

Observar a interação, socialização, criatividade, autonomia entre as crianças.

A partir desta observação intervir e acrescentar, quando necessário, no que foi planejado.

"O brincar é a mais alta forma de pesquisa" (Albert Einstein)

### Referências:

Brincar e aprender: Como esses dois fatores caminham juntos na aprendizagem? Instituto Neuro Saber. Disponível em [www.institutoneurosaber.com.br/brincar-e-aprender/Acesso-em-14/2/2023](http://www.institutoneurosaber.com.br/brincar-e-aprender/Acesso-em-14/2/2023)

Friedmann, Adriana: **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças.** Pontifícia Universidade Católica De São Paulo PUC-SP- 2011

Os benefícios cognitivos das brincadeiras. Inst. Neuro Saber: <https://institutoneurosaber.com.br/os-beneficios-cognitivos-da-brincadeira/acesso-em-14/02/2023>

PAVNOSKI, Luciano. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2019

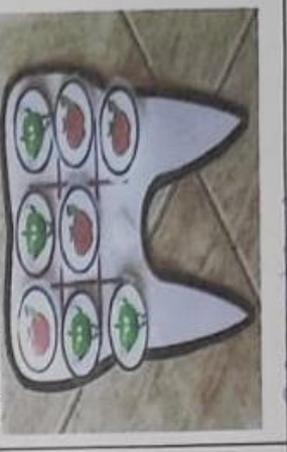
## ANEXO D - Planejamento semanal do CMEI

## CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PLANEJAMENTO SEMANA 14

DIAS 15 à 19 de maio

TEMA: Higiene dos meus dentes ! Brinco e cuido dos meus dentinhos!

OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	BRINCADEIRAS QUE CONTEMPLAM O PROJETO BRINCAR PARA APRENDER	AVALIAÇÃO:
<p>Objetivo Geral - Ensinar hábitos e práticas de higiene para as crianças da educação infantil incentivando-as a conhecer e a cuidar dos dentes</p> <p>Objetivo Específico - Ensinar e estimular os hábitos de higiene bucal</p> <p>Demonstrar a importância dos cuidados de higiene com os dentes para a saúde;</p> <p>Identificar e promover a utilização dos objetos de higiene pessoal para escovação.</p> <p>(Coloquem os objetivos de cada turma em relação as</p>	<p><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leituras de historinhas- Os dentes do jacaré/ turminha da Mônica e saúde bucal</li> <li>Recortes em revistas de sorriso saudável</li> <li>Gráficos</li> <li>Música ciranda cirandinha</li> <li>Confeção de cartaz</li> </ul> 	<p>Brincadeiras projeto Aprender</p> <p>Brincar para</p> <p>Música meus dentinhos (meus dedinhos)</p> <p>Meus dentinhos, meus dentinhos. Vou escovar, vou escovar. Pra ficar limpinhos, pra ficar limpinhos. E branquinhos e branquinhos.</p> <p>Jogo da velha</p> 	<p>A avaliação será processual, visando verificar o desenvolvimento da aprendizagem e a prática do cuidado com os dentes</p> 

Play table

<p>atividades contidas no plano de ação)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• TRABALHAR ATIVIDADES DO EDUCAN alinhadas ao tema da semana</li></ul> 	 <p>Coordenação motora</p>	
--	--	--	--