



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



**NARAJANE DE JESUS DE SOUZA BARRETO**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS  
DOCUMENTOS QUE ORIENTAM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
ITAPETINGA- BA**

**ITAPETINGA-BA**

2025

**NARAJANE DE JESUS DE SOUZA BARRETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, como requisito Parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

ITAPETINGA-BA  
2025

O264r

Barreto, Narajane de Jesus de Souza.

Relações étnico-raciais na educação: uma análise dos documentos que orientam um centro de educação infantil em Itapetinga – BA. / Narajane de

Jesus de Souza Barreto, 2025.

77f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Edmacy Quirina de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 70 – 77

1. Relações étnico-raciais. 2. Currículo. 3. Educação Infantil. I.

Souza,

*Catálogo na fonte:* Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS  
DOCUMENTOS QUE ORIENTAM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
ITAPETINGA-BA**

**NARAJANE DE JESUS DE SOUZA BARRETO**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edmacy Quirina de Souza  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Walburga dos Santos

(Membro externo – UFSCar)

---

Prof.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Reis  
(Membro interno – UESB/UNEB)

## DEDICATÓRIA

**Dedico esse trabalho à minha família, em especial ao meu pai** (in memoriam), sempre sonhou junto comigo para voos mais altos, tenho certeza de que está celebrando mais essa conquista minha, pois sabia o quanto eu almejava uma vida melhor e digna.

Aos professores que trabalham na Educação Infantil que buscam e sonham com uma educação de qualidade, que enxergam a Educação Infantil como uma excelente oportunidade de trabalho sobre a diversidade e sobre as questões étnico-raciais.

## AGRADECIMENTOS

**Agradeço primeiramente ao meu Deus** pela permissão de chegar até o mestrado, por guiar meus passos, me dando força e saúde para superar as dificuldades. E mais uma vez me apego às palavras do Salmista em dizer: “Entrego o meu caminho ao Senhor confio em ti e sei que tudo o Senhor fará e minha vida”.

**Agradeço também por ter me dado uma família** excepcional e ter colocado pessoas maravilhosas em meu caminho.

**Agradeço a minha mãe** pela dedicação, educação, incentivo e amor incondicional, pelas alegrias e tristezas compartilhadas, por não medir esforços em ter que ficar com minha filha muitas das vezes para que eu pudesse estudar, te amo mãe.

**Ao meu marido** pela paciência, carinho e amor.

**A minha filha** Vitória por ser meu incentivo em querer me tornar uma pessoa melhor, ter uma vida pessoal e profissional mais digna.

**Aos amigos** que o mestrado me presenteou Mayra, Deleide e Thiago muito obrigado por tornarem esse percurso mais leve, pelo apoio e amizade, cada palavra e conselho.

**A minha orientadora Edmacy Quirina de Souza** pela confiança, sendo essa mulher de muita inspiração e sensibilidade, professora sem dúvidas você foi um instrumento de Deus em minha vida, muito obrigada por tudo, por todo amor e paciência comigo.

**A (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes)** pela concessão da bolsa de estudos durante o mestrado.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*Eu, homem de cor, só quero uma coisa:*

*Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre.*

*O preto não é. Não mais do que o branco. Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação. Antes de se engajar na voz positiva, há a ser realizada uma tentativa de desalienação em prol da liberdade.*

*Frantz Fanon*

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender como a temática das relações étnico-raciais na/para a infância atravessa os documentos que orientam a educação infantil municipal, se desdobrando nos objetivos específicos seguintes: discutir sobre o processo de consolidação histórico-social do debate sobre as questões raciais e as suas implicações legais; analisar se o Referencial Curricular Municipal contempla a temática das relações étnico-raciais na educação infantil; objetivos analisar se e como o Projeto Político Pedagógico de um centro de Educação Infantil contempla a temática das relações étnico-raciais. Trata-se e se constitui em uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental na qual analisaremos o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico de uma instituição municipal que atende crianças em creche e pré-escola, onde buscamos discutir e refletir sobre o currículo da educação infantil, destacando a valorização das relações étnico-raciais. Os resultados evidenciam que a questão das relações étnico-raciais, ainda é trabalhada na em datas comemorativas, não valorizando nos espaços escolares a educação antirracista, nas experiências do dia a dia, sendo a escola o ambiente que propaga ainda o racismo e a discriminação através do silenciamento da falsa democracia racial nesses espaços, os currículos ainda constituem sem a finalidade de promover nas crianças o desenvolvimento da identidade como parte do seu desenvolvimento, não valorizando suas experiências na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; Currículo, Educação Infantil.

## **SUMMARY**

The research aimed to understand how the theme of ethical-racial relations in/for childhood crosses the documents that guide municipal early childhood education, unfolding into the following specific objectives: discussing the process of historical-social consolidation of the debate on the issues racial and its legal implications; analyze whether the Municipal Curricular Reference addresses the theme of ethnic-racial relations in early childhood education; objectives to analyze whether and how the Pedagogical Political Project of an Early Childhood Education center addresses the theme of ethical-racial relations. This is a qualitative research of the documentary analysis type in which we will analyze the Municipal Curricular Reference for Early Childhood Education and the Pedagogical Political Project of a municipal institution that serves children in daycare and preschool, where we seek to discuss and reflect on the early childhood education curriculum, highlighting the appreciation of ethnic-racial relations. The results show that the issue of racial ethical relations is still worked on commemorative dates, not valuing anti-racist education in school spaces, in everyday experiences, with the school being the environment that still propagates racism and discrimination through silencing the false racial democracy in these spaces, the curricula still constitute without the purpose of promoting the development of identity in children as part of their development, not valuing their experiences in Early Childhood Education.

**keywords:** ethnic-racial relations; curriculum; early childhood education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 .....	14
QUADRO 2 .....	14
QUADRO 3 .....	15

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EI	Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCN	Referencial Curricular Nacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I - CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	07
1.1 Percurso Metodológico .....	07
<b>CAPÍTULO II - INFÂNCIA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL</b> .....	12
2.1 As pesquisas científicas sobre a temática racial na Educação Infantil e Infâncias: Mapeamento das produções bibliográficas.....	12
2.2 Um Estudo da Infância, e da Criança na Educação Infantil.....	21
2.3 Construção de uma Educação Antirracista .....	29
2.4 Contexto histórico do poder colonial e o processo de lutas do movimento negro para a discussão das questões raciais .....	37
<b>CAPÍTULO III - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ITAPETINGA-BA</b> .....	46
3.1 O Referencial Curricular da Rede Municipal de Itapetinga e a temática racial .....	46
3.2 O Projeto Político Pedagógico do Centro de Educacional e a Temática Racial .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil emerge, inicialmente, de uma perspectiva centrada na assistência às crianças das mulheres trabalhadoras, como também pelo direito da criança às experiências que dialoguem com os saberes e os conhecimentos do patrimônio cultural e artístico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) a Educação Infantil se constitui na primeira etapa da Educação Básica como preconiza a LDB, “oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

A perspectiva inicial deste trabalho se constitui em pensar as relações étnico-raciais na educação da primeira infância, o modo como compreendemos os processos raciais nesta primeira etapa da Educação Básica, resultando as considerações acerca da infância, das intencionalidades contemporâneas para as crianças, da ocupação de espaços na sociedade, dos discursos, muitas vezes, preconceituosos que são produzidos no contexto infantil.

Neste trabalho entendemos a criança como sujeito social, histórico e político.

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

Pensar este conceito de criança é pensar também em uma perspectiva de como se configura esta construção social, este brincar, esta fantasia para com as crianças que pertencem ao marcador racial negro. Conhecemos a história do Brasil e sabemos do processo de desumanização pelo qual passaram e ainda passam as pessoas negras. Estas marcas (racismo, raça como biológica, interiorização da pessoa negra, preconceito racial) ainda perduram no Brasil.

E, na Educação Infantil, por vezes, a infância da criança negra é absorvida em estratégias formativas generalizadas, como se a infância fosse uma etapa de vida universal em seu caráter, aspecto e em sua demanda formativa, o que não é. Estudos têm comprovado (Fabiana Oliveira, Edmacy Souza (2016), Cavalleiro (2003), as diferenças entre só crianças negras e brancas e como estas experienciam o cotidiano desses espaços educativos).

Queremos com este estudo pensar e construir um trabalho sobre as relações raciais na Educação Infantil a partir dos documentos que orientam o currículo e a prática docente na Educação Infantil.

A educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil é uma discussão necessária e que deve estar atrelada ao cotidiano escolar, pela relevância no processo de formação para a cidadania. A Educação Infantil como acesso inicial da criança na vivência institucional escolar representa um dos primeiros espaços nos quais as crianças terão contato com os diferentes grupos sociais e raciais para além do familiar.

Antes de dar continuidade à discussão da temática proposta e do objeto de estudo, considero relevante falar um pouco da minha trajetória educacional até o mestrado, no qual a partir de um breve memorial venho descrever alguns momentos da minha vida escolar, pessoal e profissional. Tais situações que me levam a compreender muitas das escolhas feitas até hoje, incluindo à pesquisa do mestrado. Isto porque, nele, relato etapas do meu longo percurso educacional, os quais me trazem muitos significados.

Nasci no dia 01 de dezembro 1987, na cidade de Itapetinga-BA, em uma família humilde, minha mãe dona de casa, meu pai prestador de serviços. Logo depois de um ano do meu nascimento, veio o meu irmão. Diante disso, minha mãe precisava trabalhar então nos colocou em uma Creche perto de casa. Lembro-me até hoje, minhas experiências ali não foram muito boas, eu e meu irmão sofremos maus tratos, na hora do banho, na hora da soneca que sempre tínhamos depois do almoço, enfim... me recordo até hoje, sendo forçada a dormir por uma pessoa pressionando minha cabeça muito forte contra o colchão.

Cavalleiro (2011) traz em sua pesquisa que o tratamento diferenciado fica em evidência que as crianças negras são as que menos são tocadas.

Ela aponta,

Pode-se afirmar que as crianças brancas são privilegiadas na relação professor e aluno, pois conseguem, com mais frequência, identificar se positivamente. Por outro lado, esse processo pode resultar na falta de identificação por parte das demais crianças presentes na sala de aula. (Cavalleiro, 2011, o. 76).

Logo depois, fui estudar no Jardim I, como era assim chamado o pré-escolar. Ali começa meu interesse pela área educacional, surgindo a partir de um sonho de infância, o desejo e vontade em me tornar uma professora. Durante esse período e todo processo de alfabetização tive muitas dificuldades na aprendizagem, assim, uma professora marcou muito esse período da minha infância, uma docente que com suas metodologias e muito afeto não soltou a minha

mão, ela marcou essa trajetória da minha vida. Apesar das más lembranças da Creche, tive uma infância feliz, ao lado dessa professora. A partir dessa experiência, na minha atuação como professora, procuro agir fazendo a diferença na vida de todos aqueles que passarem pelo meu caminho, sendo uma profissional que vai marcar com coisas boas, uma facilitadora quanto ao processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender as particularidades, tempo de aprendizagem e diferenças de cada criança.

Mesmo diante de uma infância muito simples sem luxo, sempre fui cercada de muito amor pelo meu pai, minha mãe, tios, tias e avós. As brincadeiras na porta de casa são memórias afetivas para uma vida toda.

Terminei meu ensino médio aos 18 anos, mas não tive como continuar meus estudos e prestar um vestibular, tive que ir trabalhar para ajudar nas despesas de casa, sendo a filha mais velha, precisei trabalhar e ajudar meu pai, pois tinha em casa uma despesa grande, afinal éramos cinco filhos, o mais novo tinha cinco anos de idade.

Em 2014, consegui ingressar na Universidade Estadual do Estado da Bahia, no curso de Pedagogia, que tanto sonhei, buscando minha realização pessoal e profissional, durante um ano e meio de faculdade, conciliei trabalho e estudos. Trabalhava numa clínica particular, tive que fazer o trancamento de um semestre para mudança de turno do curso, trabalhava de carteira assinada e, por isso, me sentia insegura em parar de trabalhar, pois não tinha outra fonte de renda. No decorrer dos semestres algo foi me incomodando, percebia que não aproveitava o curso da mesma forma que outras colegas, não conheciam a parte de pesquisa, não participava de reuniões, eventos.

No quarto semestre engravidei, então resolvi sair do trabalho, pois sinceramente entendi que não iria ter como conciliar tudo isso junto, foi então, que tomei a decisão de participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Participar deste programa foi muito bom e enriquecedor, pois pude estudar mais e ainda, não ter que me preocupar com a questão financeira, a bolsa me ajudava muito. Foi um divisor de águas o Pibid na minha graduação, participei na linha de Educação Infantil, éramos seis meninas e tínhamos um grupo de estudo supervisionado por uma professora da UESB, e duas coordenadoras as quais eram professoras de uma escola do município. Todas as terças-feiras faziam estudos e planejamentos na Universidade para as intervenções na escola às quintas-feiras.

Dentre as muitas discussões que tínhamos, os textos trazidos sobre as relações étnico-raciais me fizeram pensar bastante, sempre tinha visto o negro desde a infância com uma representação negativa, nunca sendo valorizado, reproduzindo, por muitas vezes, o discurso

colonizador, sem nenhuma reflexão e crítica a respeito de como o negro é visto e tratado em nosso país.

As discussões no grupo me levaram a repensar os comportamentos em relação ao tema, situações, que desde a infância, pude presenciar. Lembro-me de uma amiga, morávamos na mesma rua, ela era uma criança preta, pai preto, tios pretos, avós pretos e foi rejeitada logo após o seu nascimento por sua mãe, que fenotipicamente era branca. Ela foi criada por sua avó, a mãe de seu pai, mas teve uma infância de muita rejeição, seu pai, tios e todos da rua sempre a chamavam pelo nome de “nêga Teté”, “cabelo duro” “nêga fedorenta” sempre vista como a negrinha, como a feia. A infância daquela criança não foi nada fácil, isso refletiu na sua vida adulta.

Na primeira oportunidade que teve, ela saiu de casa com seus quinze anos de idade e foi embora para outra cidade, pois queria fugir de toda aquela rejeição, ela se achava feia, sentia vergonha da sua cor e cabelo, anos depois soube que estava vivendo uma vida de prostituição, e no ano de 2023 teve sua vida ceifada pelo próprio companheiro. Ela se afastou da família e a família nada fez. Até tentou pedir ajuda, mas não tinha o apoio de ninguém. E, por que estou contando a história à vida dessa criança que era minha amiga e ao se tornar adulta teve um fim tão trágico? O que isso tem a ver com minha pesquisa? Com minha história?

Então! Para explicar preciso entrar um pouco no meu percurso como me encantei pela Educação Infantil. Antes mesmo da graduação trabalhei no formativo e explicar cuidado com crianças, em projetos do município. Na graduação essa paixão só aumentou, quando finalizei o curso fui trabalhar em uma Creche do município.

Eu sempre achei que no meio das crianças jamais poderia ter alguma atitude que demonstrasse racismo, que isso seria algo irrelevante inexistente no meio delas, até chegar à graduação e conhecer de perto o chão da sala de aula e por meio dos diálogos, das brincadeiras entre elas, percebi que sim. Desde os primeiros anos de vida a criança negra já é exposta a um padrão de beleza onde o branco é visto como mais belo.

Essa foi minha inquietação em me debruçar sobre as questões raciais. Logo depois de formada atuando como professora em uma creche de um bairro periférico, onde 90% das crianças eram negras, pude perceber a invisibilidade que elas tinham naquele espaço como crianças negras eram expostas a um modelo e padrões estéticos através de desenhos, imagens e brincadeiras que a escola reproduzia, fundamentando e fortalecendo um modelo eurocêntrico, práticas que são produzidas, muitas vezes, despercebidas.

Por isso é muito pertinente à colocação que Cavalleiro salienta,

O necessário papel da escola em perceber o problema é buscar estratégias para a sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada com aquela que deve além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para seu pertencimento étnico (Cavalleiro, 2011, o. 68).

Por isso percebo que os pequenos precisam ter acesso desde a creche às atividades que sejam voltadas para uma educação antirracista, literaturas e brincadeiras que tragam a cultura afro-brasileira. Muitos educadores trazem a importância de trabalhar e abordar as questões raciais desde a infância e indicam muitas propostas, projetos nos currículos. É necessário um trabalho de dedicação nesse campo das relações étnico-raciais, promovendo prática sem sala de aula no cuidar, no educar e no brincar que são fundamentadas nesta etapa da infância.

Retornando e respondendo as minhas perguntas anteriores a respeito de tudo que minha amiga e vizinha negra sofreu desde a infância dentro da sua própria família, hoje entendo que se ela tivesse encontrado no seio escolar, práticas e diálogos que levassem a valorização do ser negro, acredito que esse fim poderia ter sido diferente. Uma das consequências do silêncio étnico dentro dos lares e nas famílias será resultar na dificuldade que a criança negra terá que enfrentar diante de situações de conflitos. (Cavalleiro, 2011).

Pois acredito que um dos primeiros passos para se trabalhar uma educação antirracista na Educação Infantil, seria perceber o racismo estrutural em nossa sociedade, creio que isso seria o começo. Essa temática precisa ser problematizada de forma urgente nos currículos, e nos projetos políticos pedagógicos da escola, partindo dos seus planejamentos e alcançando também a capacitação dos professores. Precisa-se pensar na criança negra. Currículos e projetos explorando com os pequenos um olhar diferenciado para o continente africano, mostrando de forma positiva o negro, para que a criança negra se sinta confortável e construa a sua identidade negra de forma positiva.

Sobremaneira entendo que essa não é uma luta apenas de pessoas negras e para pessoas negras. Fanon (2008), em seu livro, *Pele negra, máscara branca*, aponta os efeitos psíquicos do racismo colonial e a sua luta em favor do negro para que ele seja visto com dignidade e respeito, ser respeitado como todos são respeitados sem distinção, sem ter seus direitos negados por questão de cor. Quero que a minha filha cresça entendendo o respeito, valor e a importância de uma pessoa negra do mesmo jeito que tem uma pessoa branca.

Partindo desse pensamento propomos compreender como a temática das relações éticas-raciais na/para a infância atravessa os documentos que orientam a Educação Infantil municipal. Este objetivo geral se desdobra nos objetivos específicos da seguinte forma: discutir sobre o processo de consolidação histórico-social do debate sobre as questões raciais e as suas implicações legais; analisar se o Referencial Curricular Municipal contempla a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil; analisar se e como o Projeto Político Pedagógico de um centro de Educação Infantil contempla a temática das relações ético-raciais.

Os documentos para análise serão Referencial Curricular Municipal, Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma creche e Pré-escola. A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa e do tipo documental, pois a nossa intenção consiste em compreender sobre como se encontra a discussão dessa temática nos Documentos.

A Educação Infantil é um espaço de trabalho intencional e consistente, e, por isso, centrado na criança e em tudo o que a constitui como sujeito da cultura e da sociedade (Barbosa, 2010).

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado Infância e questão étnico-racial, apresento uma revisão bibliográfica das Dissertações, Teses e artigos que abordam o assunto. No segundo são expostos o referencial teórico; um estudo sobre a temática racial na Educação Infantil; Construção de uma educação antirracista; Contexto histórico do poder colonial e o processo de lutas do movimento negro para a discussão das questões raciais.

No terceiro capítulo, constam caminho da pesquisa e os procedimentos metodológicos. As relações Étnico-raciais nos documentos oficiais Referencial Curricular da Rede Municipal de Itapetinga; O Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional a Temática Racial.

Por último, nas considerações finais trago minhas considerações a respeito deste trabalho.

## CAPÍTULO I - CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo busca discutir a abordagem metodológica da pesquisa no qual será discutido o tipo de pesquisa, ser percurso e como analisaremos os dados coletados.

### 1.1 Percurso Metodológico.

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa se constitui em um ato de compreender a pesquisa nas ciências humanas e sociais como um processo de comunicação, de dialógico com seus significados e não a aplicação de uma sequência de instrumentos de forma linear e isenta de neutralidade.

Na abordagem qualitativa, existem várias modalidades de pesquisa, por isso definir a pesquisa qualitativa não é uma tarefa fácil, pois envolve um debate teórico, mas também epistemológico. Segundo Gonzalez:

Sem uma revisão epistemológica, corremos esse risco, como de fato vem ocorrendo até hoje, de manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa a legitimar o qualitativo por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, e não pelos processos que caracterizam a produção de conhecimento (Gonzalez, 2005, p.3).

“Epistemologia qualitativa traz um caráter construtivismo interpretativa do conhecimento, implicando na compreensão do conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade apresentada” (Gonzalez, 2005, p.5). Quando afirmamos o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento. (Gonzalez, 2005).

Segundo Atlan (1993, p. 66, *apud* Gonzalez, 2005, p.6).

Há uma grande diferença entre afirmar que existe uma realidade e conhecê-la. (...) Não, não nego que existe uma realidade, apenas nego o fato de que exista uma teoria ou tradição, permitindo uma concepção exclusiva de realidade, defina está com o qualitativo de ‘última’, como se não pudesse ir mais longe.

Em minha opinião é sempre possível se aprofundar nas coisas. E por isso mesmo não se pode falar de realidade ‘última’. A realidade é algo a interpretar, ela é feita daquilo que se pode chamar ‘interpretando’.

Na pesquisa qualitativa, no contexto para a análise documental, existe um método muito significativo seja complementando informações tiradas por outras técnicas, seja esclarecendo novos pontos, de um tema e problemática. Diante disso o pesquisador precisará reunir informações de um documento que venha apresentar legitimidade a respeito do seu conteúdo, assim o resultado será de um documento primário para consecutivamente um secundário.

A pesquisa de mestrado é uma produção teórica na qual o pesquisador procura entender os fenômenos da realidade a ser pesquisada. Para o pesquisador qualitativo todas as perspectivas são importantes, os contextos e pessoas são dignas de estudo, procedimentos podem ser orientados, mas não podem ter tido como regras, nunca o pesquisador poderá ser escravo de um procedimento.

Segundo Gil (2008), devido a suas características, a pesquisa documental, às vezes pode ser confundido com a pesquisa bibliográfica, assim, a principal diferença entre esses dois tipos de pesquisa é a natureza das fontes de ambas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza basicamente dos aportes de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam nenhum tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa documental recorre às mais diversificadas e dispersas fontes sem tratamento analítico, como por exemplo: revistas, filmes, documentos oficiais, fotografias, relatórios, Cartas, entre outros (Fonseca, 2002, apud González, 2005).

A escolha dessa abordagem para este trabalho se justifica pela sua característica na qual o uso de documentos se constitui em uma riqueza de informações, sendo assim também utilizados em diversas áreas humanas e sociais.

Esta abordagem propõe produzir novos caminhos e conhecimentos, compreender e conhecer como alguns fenômenos e processos têm sido desenvolvidos, a partir do mergulho que o pesquisador faz procurando captar características contidas nos documentos. Enfim, a pesquisa documental [...] propõe a produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender os fenômenos e dá a conhecer a forma como este tem sido desenvolvido.” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 14). A escolha do tipo de documentos que pretendo utilizar será os registros institucionais escritos aqueles que são fornecidos por instituições governamentais, como projeto de lei, relatório de órgãos governamentais e entre outros.

De acordo com (Marconi e Lakatos, 2007, apud González, 2005).

Existem apenas dois grandes grupos de tipos de documentos que são: documentos escritos, documentos oficiais; obrigações parlamentares; documentos jurídicos; fontes estatísticas; publicações administrativas; documentos particulares; e outra iconografia; imagens, desenhos, pinturas fotografias; objetos; canções folclóricas; vestuário e folclore.

A pesquisa documental existe para comparar fatos realizados através de documentos fidedignos. Ao analisar o documento, demonstra-se a situação real dos fatos e acontecimentos para determinada pesquisa. Segundo Pádua (2012), este tipo de pesquisa tende a estender uma Investigação histórica densa e legitimar os procedimentos executados.

Cellard (2008) traz que a análise documental inicia pela introdução e avaliação de cada documento, realizando um esclarecimento crítico dele, sobre o olhar de alguns elementos, dentre eles: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e contexto-chave. Entretanto os elementos para análise podem variar, conforme a necessidade do pesquisador, e após a análise de cada documento, segue-se a parte de reunir todos os pontos chaves e problemática da pesquisa.

Porém, o que apresenta a característica na análise documental em si, é a realização desta análise, baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Na hora da escolha dos documentos para pesquisar, é necessário manter sempre o foco considerando todo o contexto, a utilização e a função de cada documento, tendo em mente que eles são meios para entender e compreender algo específico a respeito de um processo. A seleção correta desses documentos será muito importante para demarcá-la o universo a ser investigado. O documento escolhido para investigação e pesquisa dependerá muito do problema no qual busca a resposta. O pesquisador precisa formular perguntas quanto ao próprio documento conferindo sempre o sentido e os critérios para a realização dessa seleção.

O caminho que pretendo seguir buscando respostas para a questão problema e se desdobrando nos objetivos específicos, será análise do Referencial Curricular de Educação Infantil municipal e o Projeto Político Pedagógico da Creche e Pré-escola pública municipal.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada em um documento de uma Escola Pública municipal de Itapetinga. A instituição pesquisada funciona de segunda a sexta-feira, de acordo ao Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação. A unidade escolar oferece dois níveis

de ensino: Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, funcionando em regime integral e parcial.

A organização de funcionamento está distribuída da seguinte forma: Creche II – duas salas compostas por crianças com dois anos de idade; Creche III – duas salas compostas por crianças com três anos de idade, funcionando em tempo integral. Na Pré-escola as turmas funcionam em Pré I - três salas com crianças com quatro anos de idade; Pré II - três salas com crianças com cinco anos de idade; e três salas com crianças do 1º ano do ensino fundamental, com seis anos de idade. A pré-escola e o ensino fundamental funcional em tempo parcial. A equipe de trabalho da escola é composta por: professoras, merendeiras, auxiliares de sala, auxiliares de serviços gerais, vigilante, secretária, coordenadora pedagógica e diretora, somando assim 31 funcionários (Projeto Político Pedagógico, 2023).

Tomando como referência Gomes (2003) vê que alguns pesquisadores têm desenvolvido trabalhos na área de formação de professores, currículo e história da educação como Veiga-Neto (2000); Moreira (2001), entre outro que tem se aproximado muito mais dessas discussões sobre o negro e educação, tomando como ponto de partida alguns aportes como: currículo; multiculturalismo, diversidade cultural etc.

Pinho e Santos (2014) destacam as implicações no que tange as Relações Étnico-Racial para Educação Infantil, a luta pela democratização na escola pública, as grandes lutas incessantes dos movimentos negros, que se materializaram na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira a partir da Lei 10.639/03(Brasil, 2003), nisto bem como o estudo sobre a criança e sua infância.

As creches, quando não colocam em prática essas contribuições sobre os africanos que as crianças mesmas trazem no espaço escolar e no seu dia a dia, torna verdadeiro o processo de colonização que está constituído desde sempre, pautando pedagogias na hierarquização das diferenças. (Santiago, 2015).

É necessário romper com amarras que desvalorizam a criança negra, não as reconhecendo nesse processo a partir do seu pertencimento racial e cultural, desarticulando esse padrão hegemônico estabelecido pelo colonialismo.

Cellard (2008) aponta elementos importantes nessa análise documental, quais sejam: o contexto, onde vem trazendo a importância da análise de conceitos histórico e social em que foi elaborado e construído o documento, uma inserção contextual do autor seja para quem estava direcionado aquele documento, independentemente do tempo que foi produzido e a quem é o

analista, fazendo assim esta avaliação irá permitir a identificação de seus autores, pessoas, grupos, sociais, locais e fatos.

Outro ponto para uma importante análise é refletir sobre o papel dos autores, para uma boa interpretação é crucial ter conhecimento da identidade daquela pessoa que se expressou saber como esse documento chegou a sua publicação como se dá a sua conservação.

Cellard ainda acrescenta:

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (Cellard, 2008, p.300).

Por isso é necessário fazer uma leitura minuciosa e muito cuidadosa para evitar interpretações grosserias ou falsas, analisando com muita cautela todas as entrelinhas, evitando um desgaste e resultado não satisfatório.

Cellard (2008), fala de outro elemento também, sobre a autenticidade e a confiabilidade do texto. Esse elemento na análise traz a importância e o valor em assegurar qualidade na informação transmitida, ou seja, verificando a procedência e autenticidade dele, relação entre autores e outros escritores, levando em consideração tempo de acontecimentos descrição, se existe falas de outras pessoas ou se existe observação e até mesmo julgamentos.

A natureza do texto Cellard (2008) considera ser uma avaliação importante também nesse processo de análise, quanta natureza e estrutura dos documentos, diante do contexto particular de cada produção, cuidados como simpatias ou antipatias por um determinado grupo, a prudência na leitura a respeito dos problemas e dificuldades precisa ser uma grande habilidade do pesquisador.

Outro ponto são os conceitos-chaves e a lógica interna do texto, é necessário compreender os termos exposto nos documentos, pois muitos podem ter sofrido alguma alteração de sentido ao longo do tempo e de sua história, atentando sempre para um entendimento satisfatório em todo plano do texto, e aos argumentos do mesmo (Cellard, 2008).

Para tanto:

Logo, na análise individual de cada documento a ser pesquisado, tem-se os elementos imprescindíveis para identificá-lo e categorizá-lo para utilização ou não na pesquisa. [Análise documental propriamente “...” é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.11-grifo do autor).

Assim, a pesquisa documental é um caminho metodológico necessariamente poderíamos dizer decisivo, para muitas áreas inclusive as de humanas e sociais, onde muitas pesquisas têm os documentos como única fonte de informação, ou pode ser visto como forma muito forte dita “[para complementar com outros procedimentos metodológicos]”.

## **CAPÍTULO II - INFÂNCIA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL**

Este capítulo se propõe a discutir sobre o estado do conhecimento das pesquisas já produzidas em alguns bancos de dados como programa de pós-graduação. Falaremos ainda sobre o conceito de infância na modernidade e sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

### **2.1 As pesquisas científicas sobre a temática racial na Educação Infantil e Infâncias: Mapeamento das produções bibliográficas**

“Segundo Norma Ferreira (2002) no Brasil nos últimos 15 anos, e em outros países tem se produzido um conjunto significativo, de pesquisas conhecidas pelas denominações “estadas da arte” ou estadas do conhecimento”, procurando abordar e discutir produções acadêmicas em diversos campos do conhecimento. Diante disso é notável observar também, um interesse cada vez maior da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação inicial e continuada, além de estudos publicados em revistas científicas, como dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares não escolares.

Segundo Ferreira:

Tomando como referência o Brasil, podemos citar como exemplos, entre outros tantos, os trabalhos intitulados como “estado da arte”, tais como: Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento (Soares, 1989); Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação (Fiorentini, 1994); Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental (Megid, 1999); Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995 (Ferreira, 1999); Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas

de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996 (André e Romanowski) e Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT FERREIRA ,2002,p.258).

A autora salienta que esses pesquisadores parecem ter insatisfação, do não conhecimento da totalidade de pesquisas existentes, em determinadas áreas, que mostram e apontam crescimento, tanto quantitativo, quanto qualitativo, em destaque estão os números de produções científicas na pós-graduação em seus inúmeros programas.

Este é um estudo que, como pesquisa do tipo Estado da Arte, pois conforme (ROMANOWSKI 2006) este tipo de pesquisa consiste na compreensão da produção do conhecimento em um determinado período, possibilitando a análise do que vem sendo produzido, identificando as características das pesquisas e lacunas existentes.

Objetivo é fazer um levantamento, mapeamento de produções dos trabalhos publicados, no período de 2017 a 2022, buscando identificar como as relações étnico-raciais tem se constituído como aporte teórico nesses trabalhos, que referências teóricas estão sendo trabalhados para embasar as pesquisas e quais as contribuições destas para o campo das infâncias.

Onde a última versão da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada em março de 2017, é mais ampla e demonstra que houve a tentativa de incluir ou explicitar temáticas, como a étnico-racial. No que tange à Educação Infantil, afirma que a organização curricular deve ser formada por cinco aspectos, considerando consensos já expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil. Reitera-se, no aspecto “centralidade das crianças”, a importância de levar em conta a diversidade étnico-racial das famílias e comunidades que estão nas escolas. Já nos direitos de aprendizagem, um deles aponta que as creches e pré-escolas devem garantir às crianças “Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura a as diferenças entre as pessoas”. (BRASIL, 2017, p. 38).

Foram mapeados cinco trabalhos no ano (2017), oito trabalhos em (2018), trabalho em (2019), quatro trabalhos em (2020), quatro trabalhos em (2021) e apenas um em (2022). Na presente seção, serão analisados 14 Artigos no Banco de dados Periódico nove os da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes, O portal de periódicos da Capes é um dos maiores artigos científicos virtuais do País que reúne disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Em seguida 14 dissertações e três teses na

Plataforma Biblioteca Digital, o IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Com o objetivo de investigar o que os estudos sobre Relações raciais e infância tem nos mostrado acerca do assunto nas escolas e na sociedade. A escolha por trabalhos apresentados na BIBLIOTECA DIGITAL e PERIODICOS DA CAPES, se deu por causa do espaço legítimo que ocupa no meio da pesquisa educacional.

**Quadro 1. Produções encontradas nos bancos de dados da Biblioteca Digital e Periódicos da CAPES (artigos) de diversas revistas.**

Descritores	Artigos	Dissertações	Teses	Subtotal
Relações étnico-raciais na infância.	--	14	3	17
Relações étnico-raciais na Educação Infantil.	14	--	--	14
Total				31

**Fonte:** elaborado pela autora a partir do banco de dados, 2023.

**Quadro 2. Demonstrativos das produções. (Dissertações e Teses) - Banco de dados Biblioteca Digital**

Ano	Autoria	Título	Produção Acadêmica	Instituição
2017	Augusto, Aline de Assis.	1. Infância e relações étnico-raciais: Experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora.
2017	Santos, Ivana Beatriz	2. Educação, infância literaturas: Ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC,
2017	Corrêa, Lajara Janaína	3. Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas.	Tese	Universidade Federal de São Carlos.
2017	Miceli, Paulina de Almeida	4. Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: Estudo das relações étnico-raciais na escola de Educação Infantil da UFRJ.	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2018	Santos, Márcia Cristina	5 Curitiba em preto e branco: Infância, espaço e relações étnico-raciais na cidade modelo	Dissertação	Universidade Federal do Paraná.
2018	Galvão, Cassia Rosicler	6 A diversidade na primeira infância: As relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017).	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2018	Santos, Aretusa	7 Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.	Tese	Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2018	Ivazari, Ana Cláudia Dias	8 Capoeira da Educação Infantil: Relações étnico-raciais na formação professores.	Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba
2018	Cardoso, Cintia	9 Branquitude na Educação Infantil: Um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.	Dissertação	Universidade Federal do Paraná.
2018	Alcatraz, Rita de Cássia Moser	10 Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: O livro como direito à promoção da igualdade racial. P	Tese	Universidade Federal do Paraná.
2019	Souza, Ana Carolina Bustamante Dias	11 A identidade étnico-racial da criança: Um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora.
2019	Pereira, Sara da Silva	12 A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: “eu só peta, tenho cacho, só lindam ó!”	Dissertação	Universidade Federal do Paraná.
2019	Pereira, Sara da Silva	13 Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na Educação Infantil.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
2020.	Zelândia dos Santos.	14 Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais.
2021	Rogger Diego Miranda	15 Educação das relações étnico-raciais e infância: semi formação e a atuação dos professores.	Dissertação	Universidade Federal do mato grosso do Sul.
2021	Crisley, de souza almeida	16 Educação para as relações étnico-raciais: O que pensam as professoras de Educação Infantil em uma instituição pública do interior paulista	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso do sul
2021	Padula, Isabella Brunini Simões	17 “Sabia que tem um novo vírus que já chegou ao Brasil?”: Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19.	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados, 2023

### Quadro 3. Demonstrativos das produções. Banco de dados Periódicos da CAPES (ARTIGOS)

Ano	Autor/a	Título	Periódico	Instituição
2017	Patrícia Batista Ribeiro, Roseli Albino dos Santos.	Diversidade étnico-racial e a interações na Educação Infantil	Artigo: Revista Eletrônica de Educação.	Universidade Federal de São Carlos.
2018	Jorge Dos Santos De Souza, Camila Chiodi Agostini, Adelmir Fiabani	Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da Primeira infância	Artigo Cadernos de Pós-graduação	Universidade Federal de Paraíba.
2018	Lopes Chaves, Rosa Silvia; Oliveira, Waldete Tristão de oliveira	O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche	Artigo REVISTA Zero-a-seis	Universidade São Paulo
2019	Souza, Edmacy Quirina de; Dinis, Nilson Fernandes	Imagem, biopoder e racismo nas instituições de Educação Infantil	Artigo: Revista Eletrônica de Educação	Universidade Federal de São Carlos.
2019	Souza; Edmacy Quirina de; Pereira; Reginaldo Santos.	Infância e relações étnico-raciais: Uma questão de saber-poder	Artigo: Revista Eletrônica de Educação	Universidade Federal São Carlos.
2019	Spengler, Maria Laura Pozzobon; Debus, Eliane Santana Dias	Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil	Artigo Revista Roteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
2019	Castro, Moacir Silva.	Relações étnico-raciais e formação docente na educação infantil	Artigo Cadernos de Pós-graduação	Universidade Nove de Julho
2019	Sena Santos Menezes, Rainan; de Santana, José Valdir Jesus; Pereira, Reginaldo Santos	Relações étnico-raciais na Educação Infantil em Itapetinga-BA: O que dizem as crianças?	Artigo Revista Êxitos (online)	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
2019	Motta, Flavia; Paula, Claudemir	Questões Raciais para Crianças: Resistência e denúncia do não dito	Artigo Educação e Realidade (SciELO)	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
2020	Da cunha, Fabiane Neide; debus, Eliane Santana dias; Dos Passos, Joana Célia	A constituição da identidade negra no livro para infância betina, de Nillma Lino Gomes	Artigo Revista Pedagógica	Universidade Federal de Santa Catarina
2020	Eurico, Marcia Campos	Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo.	Artigo Revista em Pauta	Universidade Paulista de Serviço Social. FAPSS/SP
2020	Edmilson dos	Relações étnico-raciais e saberes docentes na	Artigo Revista	Universidade

	Santos Ferreira; Jose Jairo Vieira; Andrea Lopes da Costa Vieira	escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio De Janeiro	Ibero- Americana Estudos Em Educação	Federal do Rio de Janeiro
2021	Edmilson dos Santos Ferreira José Jairo Vieira	Infância e Micro ações Afirmativas em Contextos Significativos	Artigo Revista Educação e Realidade	Universidade Federal do Rio grande do Sul
2022	Luciana Alves, Winnie Nascimento dos Santos e Daniel Teixeira	Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras.	Artigo Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Universidade Federal de Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados, 2023

Todos os trabalhos citados nos quadros devem ser informados nas referências finais.

A análise e levantamento dessas produções proporcionaram algumas implicações e problemáticas no mapeamento, onde a perspectiva utilizada para a análise foi identificar produções teóricas sobre as questões étnico-raciais na Educação Infantil e na infância, buscando nesse sentido quais os caminhos eles têm apontado e qual o *lôcus* de cada pesquisa.

Muitos trabalhos foram encontrados de diversas regiões do Brasil, para o diagnóstico e apreciação dos trabalhos foi utilizada como metodologia de análise, a leitura dos resumos e das palavras chaves. Foram destacados na planilha acima todos os trabalhos encontrados no ano de 2017 até o ano 2022, nessa temática, mas trago como análise somente os trabalhos de Nordeste. Este recorte regional se dá pelo fato de ser a região Nordeste apresenta um contingente maior população negra segundo dados do IBGE (2023).

Diante disso, é de extrema importância e relevância destacarmos que mesmo diante de tantas pesquisas apresentadas nestes estados Sul e Sudeste, Santa Catarina é recordista quando o tema é injúria racial. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021, o estado teve o maior registro de casos no Brasil, com 2.865 violências – uma média de 7,8 registros diários. De agosto de 2018, a agosto deste ano, por exemplo, 133 casos de injúria racial chegaram ao Poder Judiciário Catarinense (PJSC). Neste mesmo período, 122 pessoas foram condenadas pelo crime.

Conforme apontou o antropólogo, professor da Universidade de São Paulo (USP), Kabengel e Munanga (2023), entrevista a Bienal de Alagoas, “a importância da luta antirracista de uma educação que valorize as diferenças”. Em 1975, quando chegou ao Brasil para fazer o doutorado Munanga diz que enfrentou uma sociedade que não falava em racismo, embora o racismo existisse em todo lugar, foi aí que ele começou o enfrentamento através de suas

pesquisas sobre a questão racial. Ele acredita que o primeiro passo para esse enfrentamento é assumir a existência desse problema e lutar contra o preconceito. Ele atuou em defesa da lei de cotas, defendendo também as lutas que as leis determinam o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Quase 50 anos de sua chegada ao Brasil, ele vê avanços nesta área, mas permanece na fiscalização e luta para igualdade racial e um dos caminhos que ele acredita é de uma educação antirracista. Parte da mudança está na desconstrução do mito da superioridade branca e da inferioridade negra e ameríndia que atravessa todos os campos da educação, informação e imagem, reproduzidas cotidianamente e interiorizadas por toda a sociedade. De acordo com o antropólogo, é na educação principalmente que se constroem essas imagens estereotipadas e discriminatórias do sujeito e da população negra, de modo que apenas a prática educativa tem o poder de desconstruí-las: “Só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças” (Munanga, 2023).

A escravidão atingiu africanos e seus descendentes e sua extinção não foi de um dia para o outro. Em 1850, o tráfico negreiro foi proibido, em 1871 foi permitida a liberdade a filhos de mães escravizadas, em 1885, aos escravos idosos foram libertos a partir da Lei dos Sexagenários e, somente em 1888, pelo menos houve a abolição do sistema escravista. Sabe-se que o processo de colonização portuguesa teve como marco principal e finalidade: a exploração das riquezas e escravização das pessoas negras e indígenas. (Pinho; Santos, 2014).

Após esse processo de abolição da escravidão, a relação entre brancos e negros foram marcadas pela exclusão. Foi adotada legislação de segregação racial, como os EUA e a África do Sul; mas não desenvolveu políticas específicas de integração dos negros recém- liberados. A conjuntura social se agravou com a política de incentivo a imigração europeia, e na passagem do século XIX para XX, estrategicamente foi criado o processo de desigualdades sociais entre brancos e negros que perduram até hoje. (Pinho; Santos, 2014)

Dentre os trabalhos mapeados na região do Estado do Nordeste, foram identificados os seguintes estudos acerca das Relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Segundo Pinho e Santos,

As políticas de cunho eugenista resultam em um aumento percentual de brancos direcionados para as regiões Sul e Sudeste do país, enquanto as populações negras foram direcionadas para o Nordeste – região em decadência econômica a época. Atualmente, o Nordeste e o Norte são as regiões brasileiras onde apresentam os maiores percentuais de pobres e de negros. (Pinho, Santos, 2014, p. 82).

Para Pinho (2014) a estrutura econômica dos mais ricos ficou no Sul e Sudeste, regiões mais ricas que contam com um percentual maior de brancos, mesmo o racismo sendo comprovado, no imaginário brasileiro compreende as relações raciais pelo mito da democracia racial, presumindo assim relações amistosas, e igualdade de oportunidades, atribuindo somente ao passado escravista as desigualdades sociais. Diante de muitas lutas incluindo democratização da escola pública, está a lei 10.639/03, sendo materializada na legislação curricular a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira.

O trabalho de Ilvazari (2018), buscou analisar em que medida os professores de Educação Infantil da Creche e Pré-Escola Municipal Professora Alcide Cartaxo Loureiro, localizada em Campina Grande-PB, desenvolvem ações pedagógicas envolvendo atividade de capoeira da escola, centralizando nas ações pedagógicas que constituem o exercício da capoeira nas práticas educativas como elemento da cultura afro-brasileira.

O trabalho de Santos e Fabiani (2018), pautaram-se em uma análise sobre multiculturalismo, relações étnico-raciais e primeira infância. Estes termos são recorrentes no discurso dos educadores, gestores e movimentos sociais, onde a maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas registra estas palavras, no entanto, o discurso e o documento nem sempre representam a realidade.

Os autores ainda trazem uma discussão que o Multiculturalismo é um conceito amplo que engloba as diferentes culturas, mas pode acentuar a supremacia de uma cultura sobre a outra, falar de relações étnico-raciais é falar de vida, igualdade e democracia. Por isso sustentar a visão de que a escola precisa resolver os conflitos étnicos que ocorrem na primeira infância de forma a não colaborar para a perpetuação do racismo, precisa ser um debate com muitas discussões a serem tratadas e trabalhadas.

A pesquisa desenvolvida por Braga (2019) desvela experiências de performances dos corpos brincantes de crianças na Educação Infantil, estimuladas por elementos da cultura africana, através do universo das deusas e dos deuses orixás, com centralidade na nação Iorubá. Ainda em relação ao trabalho de Braga (2019), ele traz referências aos processos de criação em arte nesta pesquisa em Artes Cênicas. A pesquisa envolveu um grupo de crianças de 5 a 6 anos e contaram com a participação das duas professoras responsáveis pelas turmas, bem como de outros profissionais da referida instituição, onde foram desenvolvidas observações, entrevistas com adultos, diálogos com as crianças e oficinas artísticas com mediação lúdica: contações de

histórias e jogos/brincadeiras corporais ancoradas nas linguagens da dança e do teatro, assim como o uso de elementos de musicalidade.

Foi perceptível a partir deste estudo que o percurso acadêmico, artístico e político corrobora com a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, na medida em que a arte no cotidiano escolar tem um papel relevante na disseminação de diálogos, saberes e práticas que favoreçam relações étnico-raciais mais inclusivas e democráticas. A riqueza, a intensidade, as trocas e os aprendizados com as crianças moveram um fazer afro-poético respaldado em uma ancestralidade africana, alargando e intensificando nossas experiências brincantes.

Sena e Pereira (2019), propõem em sua pesquisa compreender como crianças elaboram sentidos acerca de seus pertencimentos étnico-raciais e como vivenciam e acionam noções como racismo, discriminação racial em suas relações com outras crianças e com os adultos. A pesquisa foi realizada com crianças da Educação Infantil, em uma escola pública localizada no município de Itapetinga, estado da Bahia.

Nesta pesquisa foi utilizada uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter descritivo e de natureza etnográfica. Ainda sobre o trabalho, muitas crianças, ao indicarem os padrões de beleza hegemônicos em nossa sociedade, expressaram falas e atitudes de negação de seus pertencimentos étnico-raciais, especialmente as crianças negras. Contudo, esse processo de “captura” não ocorre de forma total, posto que as crianças reajam ao “privilegio simbólico da brancura” acerca de seus pertencimentos étnico-raciais e como vivenciam e acionam noções como racismo, discriminação racial em suas relações com outras crianças e com os adultos. Muitas crianças, ao indicarem os padrões de beleza hegemônicos em nossa sociedade, expressaram falas e atitudes de negação de seus pertencimentos étnico-raciais, especialmente as crianças negras.

O trabalho de Souza e Dinis (2019), é um artigo que tem como objetivo analisar como as diferenças étnico-raciais se constituem na organização dos espaços e ambientes educativos a partir das práticas imagéticas que ornamentam os espaços escolares, onde propõe analisar os conceitos de biopoder e racismo, relacionando-os às imagens coletadas nas instituições pesquisadas, refletindo como as imagens materializam e expressam discursos racistas, de propagação do branqueamento e valorização da cultura eurocêntrica. Estas imagens constituem-se em painéis, fotos, gravura e desenhos que compõem a geografia da escola. A pesquisa foi realizada em doze instituições do município de Itapetinga-BA.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se desmitificar os conceitos de raça nos espaços escolares, pois estas ainda se encontram enraizados na Cultura do

branqueamento na qual os seus espaços são ornamentados, na sua grande maioria, com crianças com fenótipos brancos sendo que o quadro real das escolas é composto por crianças negras. Faz-se necessário pensar a formação continuada desses profissionais da educação enfatizando o conhecimento maior sobre as questões étnico-raciais (Souza; Dinis, 2019).

A partir das reflexões e análise dessas pesquisas, identificamos nas produções científicas do banco de dados da Biblioteca digital e Periódicos da Capes no período de 2017 a 2022, pesquisadores do campo das infâncias, Educação Infantil para as relações éticas raciais tem investigado e problematizado questões que abordam a temática supracitada, levando em consideração as contribuições das experiências vivenciadas pelas crianças, bem como a formação de professores.

## **2.2 Um Estudo da Infância e da Criança na Educação Infantil.**

Os documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) colocam as crianças como sujeitos de direitos sociais. No que diz respeito à Educação Infantil, partimos do disposto na (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), cujo art. 29º prevê que esta seja um direito das crianças: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Com o avanço das pesquisas na área de educação, faz emergir uma concepção de que a infância é uma construção social e de que as crianças são sujeitas reais, presentes em todas as sociedades. Na construção de um currículo para a Educação Infantil é importante, inicialmente, considerar as crianças como “sujeitos sociais, históricos e de direitos que vivenciam o mundo, produzindo saberes e culturas” (Santos, 2021, p. 2). Nessa perspectiva, considerar a criança como sujeito é levar em conta as relações que com ela estabelecemos considerar que a criança tem desejos, ideias, capacidade de criar, inventar etc., que se manifestam.

Durante muito tempo a criança foi vista numa perspectiva do vir a ser, assim, “os adultos pensavam e construíaam os currículos da Educação Infantil com foco na ausência, ou seja, no que deduziam que as crianças não sabiam e precisariam aprender” (Santos, 2021, p. 5).

Considerar a criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural é refletir que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo sua história e cultura, por meio do contexto social em que a criança está inserida. Portanto, na organização intencional do trabalho de cuidar dessas

crianças e de educá-las, os professores devem ter como perspectiva possibilitar que as crianças aprendam determinados conhecimentos, instrumentos e valores da sua cultura, adequando a prática pedagógica às necessidades e possibilidades de desenvolvimento para aprendizagem delas.

Essa prática se concretiza no trabalho cotidiano por meio das opções metodológicas que partem das crenças e concepções delas, envolvendo atitudes, estratégias e ações, fortalecendo assim a emergência de uma cultura. No que se refere às atitudes que podem ser desenvolvidas nas crianças em função de nossas escolhas metodológicas, é importante refletir sobre se queremos formar nelas consumidores passivos ou desejamos que elas se tornem pessoas críticas e produtoras de conhecimentos.

Dornelles (2005) vê a infância com produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturar através da produção, saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento. Como lidar então com essas infâncias que historicamente vêm nos escapando? Por isso tratar da infância e suas invenções a partir do século XVI tem nos obrigados a repensá-la, tendo em vista que historicamente ela está sempre nos escapando.

A criança era vista como um mero ser biológico sem status próprio, um ser inocente, diferente de adulto que precisava de cuidado de proteção. Essa ideia de ser inocente desperta assim dois discursos um de proteção à sexualidade adulta e o outro produz também um discurso de um sujeito infantil naturalmente racionante, ou seja, um sujeito cognitivo produzido pela razão. (Dornelles, 2005).

A infância emerge se constituindo como objeto de um saber que responde a uma necessidade e a uma vontade de poder. A invenção da infância está ligada na produção de saberes e verdades que tem como finalidade descrever as crianças, classificá-las, compará-las e homogeneizá-la segundo normas disciplinares. (Dornelles, 2005). No entanto, entendemos que a criança constitui sujeitos de fala, desejos, produtores de culturas, autores de sua história de experiências, que necessita de proteção, cuidado e educação sim, mas não apenas como reprodutores da sociedade ou coadjuvante de sua história.

As conquistas da mulher no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho, trouxeram mudanças na estrutura social das famílias, onde o cuidar da casa e das crianças era papel exclusivo das mães. Com essas mudanças a sociedade passa a se preocupar com os problemas relacionados às crianças, visto que, o desenvolvimento industrial e o crescimento das cidades, fizeram com que as famílias se tornassem ausentes na vida dos filhos, devido à necessidade do mundo do trabalho.

Assim surgem então as creches, instituição em expansão desde a década de 1970 no Brasil. Porém, esses espaços foram constituídos como locais de acolhimento e proteção das crianças carentes, cujas mães iam para o mercado de trabalho e, portanto, não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com a criança (Merisse, 1997).

Retomando a história da educação brasileira, Oliveira e Ferreira (1989) abordam que somente no período conhecido como Estado Novo (1937-1945), no governo de Getúlio Vargas é que o estado assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde.

Compreende-se que no Brasil, o direito à educação para as crianças foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e das Legislações subseqüente. Resulta-se das lutas sociais das mulheres das periferias urbanas, das feministas e dos trabalhadores como um todo. Dessa forma, a criança adquire o direito de frequentar instituições especialmente organizadas para a educação e o cuidado em função do seu período peculiar de desenvolvimento, com profissionais qualificados e em ambientes que respeitem e possibilitem à criança viver o seu tempo de infância. (Machado, 2002),

A Educação Infantil passou por consideráveis e muitas modificações, sendo incluída pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, garantindo à criança dentre outros direitos, o direito à educação. Para dar apoio a essa lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, apoiada na Constituição Federal, estabelece assim a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Carvalho et al, 2015).

A história da Educação Infantil é permeada pelo rompimento com a tradição assistencialista, passando a ser uma modalidade que deve ser pensada e analisada para garantir o desenvolvimento integral da criança. Ao remeter sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, as metodologias adotadas pelas creches e pré-escolar envolvem organizações para que a criança se envolva com adultos e outras crianças, para construir significados sobre o mundo e sobre si mesmos (Oliveira, 2013).

Diante de toda essa articulação, para reforçar os direitos conquistados e consagrar uma nova visão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, em processo de desenvolvimento e formação, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil1990), que estabelece as diretrizes no campo das políticas públicas de atendimento à criança e adolescente, buscando assim, proteger a infância e juventude pobre, para que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

Mesmo havendo todas estas garantias legais do direito a educação das crianças pequenas querem destacar que há um recorte racial no atendimento entre crianças negras e brancas. Esses documentos e leis não trazem a diversidade e a diferença racial como temas centrais. O artigo 203, inciso II declara “o amparo às crianças e adolescentes carentes”. No artigo 208, inciso IV já assegura a “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até (cinco) anos de idade”. Já o artigo 227 assevera que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, **discriminação**, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2016).

No trecho destacado acima nota-se uma referência à discriminação de forma generalista. Não há um destaque para a discriminação ou preconceito racial para com a criança. O que a Constituição traz de garantias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990, assegura no artigo 3º, parágrafo único que

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, **raça, etnia ou cor**, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, grifos nosso).

Nota-se que aqui há uma referência à questão da diversidade racial, étnica e de cor. Esta referência é importante, porque há um recorte racial na sociedade entre as crianças brancas e pretas, mesmo pertencentes à mesma classe social. Estudos como o de Fabiana Oliveira (2004), *um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* demonstra a diferença racial e o tratamento entre crianças negras e brancas.

No que se refere ao currículo, também tivemos importantes avanços e produções como por exemplo a publicação do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, publicado em 1998Brasil1998. Este documento objetivou orientar o trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos de idade (na época a Educação Infantil era de 0 a 6 anos), no qual representou uma proposta de organização teórico-metodológica para o trabalho na Educação Infantil. Propõe uma integração do cuidar, e do educar, rompendo com a visão dicotômica e assistencialista da educação para a primeira infância. Deste modo, este documento dialoga sobre os direitos assegurados para as crianças atualmente, considerando os diferentes fatores

orientadores para uma educação de qualidade, interagindo seus elementos entre o brincar, cuidar e o educar (Brasil, 1998).

Assim, há algumas referências no primeiro volume do RCNEI sobre etnia. A primeira referência que consta no volume I, *Introdução* (Brasil, 1988), que estes documentos “pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras”, (p.09), mais a frente argumenta que “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, **étnicas**, religiosas etc.” (p.15), bem como “o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. (p. 33), e, por fim destaca a importância da “valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais” (p. 75), valorizando a “pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias” (p. 76).

Estas são as referências sobre a diversidade étnica, mas não há referência sobre raça, racismo, preconceito racial ou discriminação racial. Embora em algumas situações os termos raça e etnia sejam utilizados como sinônimos, há diferença entre os dois conceitos. Tomaz Tadeu da Silva irá diferenciá-los destacando que etnia envolve aspectos mais gerais como cultura, religião, linguagem de um determinado grupo, enquanto raça está mais diretamente relacionada aos aspectos físicos do indivíduo. E, no Brasil, o preconceito racial é de marca como destaca Oracy Nogueira, (2006), isto é, envolvem traços fenotípicos do sujeito, sua aparência física, cor da pele, e, nesse sentido, há a necessidade utilizar o conceito raça de forma não biológica, mas social, política e de resistência. Não apenas uma discussão de valorização dos aspectos étnicos de cada grupo.

Ainda na direção dos aspectos curriculares da Educação Infantil, foi implantada em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes destacam que a educação da criança, seja qual for o espaço que se constitui, é influenciada pelo ambiente da instituição infantil, uma vez que cada lugar desenvolve potencialidades e novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas na construção da autonomia (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, trazem as definições apontadas para o currículo: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (Brasil, 2010, p.12).

O currículo aqui nesta discussão é entendido como apresenta Lopes e Macedo (2011, p. 66) que salientam que o termo currículo não apresenta uma definição clara, e questionam o controle social por meio do currículo tradicional. As autoras não restringem a abordagem do currículo, por competências de proposta curriculares de vários países, inclusive no Brasil, mas sugerem pensar esse currículo sobre outras bases teóricas, discussões pós - estruturalista. Nessa direção, indicam o movimento desenvolvido por Pinar e na mesma linha autobiográfica, destacam a ideia de “currículo centrados nas histórias de vida do sujeito a partir das quais os conteúdos curriculares se tornam existencialmente significativos” (LOPES; MACEDO, 2011, p 66).

Nesta concepção de currículo as DCNEI propõem a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 17, grifos nosso).

No item que aborda sobre a *Organização de Espaço, Tempo e Materiais*, na proposta pedagógica da instituição, faz referência à necessidade das crianças se apropriarem “das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 20). O item 8 (oito) das DCNEI, trata diretamente da *Proposta Pedagógica e Diversidade*. Neste cenário, há uma proposição direta sobre a temática racial e da cultura africana quando assegura que:

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

Há ainda um destaque para a *Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas* (item 9 da DCNEI), que possam garantir a “autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade” proporcionando “uma relação viva com os

conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” originário. (Brasil, 2010, p. 23), respeitando cada povo.

Nesta perspectiva de construção curricular, os estudos de Abramowicz (2009) veem corroborar para se pensar a construção de uma educação não fascista, trazendo a infância como experiência, entendendo que ela pode atravessar os adultos da mesma forma que pode também atravessar as crianças, onde é pautada em um currículo que possibilita o ato de criação e ver o espaço e tempo para aula.

Segundo a autora, muitas vezes, determinadas formas de agir no cotidiano com as crianças, promovem práticas e modelos de agir hegemônicos:

Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma, pentear e prender o cabelo “desarrumado” por exemplo, é ensinamentos inseridos no determinado modelo hegemônicos de produção, hábitos e de condutas, cujo objetivo é a produção de pessoas e indivíduos que se constituam em povo (Abramowicz, 2009, p. 181, grifo da autora)

Esses hábitos diários de agir pela professora acabam se aliando a uma forma específica de produção de povo, e é assim nessa lógica desse método que ela cuida das crianças e as educa para que aprenda as mesmas coisas e necessariamente no mesmo tempo que a outra. Outra vertente que a autora chama atenção é para uma pedagogia da escuta, pois, segundo ela, respeita mais e prescrever menos, categorias que ela diz analíticas seriam importantes para educação, buscando liberdade, trabalho, povo sociabilidade, raça e tantas outras coisas, mostrando a tirar dela uma novidade, algo que não prescreva nem assuma pontos certos, mas que se abra para muitos acontecimentos possíveis. (Abramowicz, 2009).

Nessa lógica entendemos

[...] somos subjetivados como uma nação mestiça que vive em uma democracia racial que, se, por um lado, velou a persistência do racismo e da desigualdade racial, por outro, permitiu a operacionalização, no interior do sistema educacional brasileiro, de um discurso racionalista modernizante tributário das teorias raciológicas, nas quais as culturas indígenas e negras, entendidas como inferiores, deveriam ser apagadas. (Abramowicz, 2009, p. 186).

O conceito de infância que se desprende dessas passagens até aqui é nítido, ela tem como etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido e função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Mas segundo Kohan (2017) a infância não

é apenas uma questão cronológica, a infância é uma condição da experiência, por isso o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivos.

Talvez possamos pensar educação de outra forma, deixando de despreocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto e que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professores, gestores orientadores diretores enfim a quem seja encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada a mudar nada, mas interromper o que está dado a propiciar novos inícios (Kohan, 2017).

Por isso a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o infantilizar o é, estamos criando este neologismo para evitar o “infantilizar” de sentido usualmente pejorativo. Com relação à infância, o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação intensiva com o movimento. (Kohan, 2017).

Possamos pensar no início de uma infância, buscando normalizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, estimular nas crianças, na abertura do espaço, no encontro do velho e do novo. Dessa maneira, destaca-se a importância do currículo da Educação Infantil ser construído de acordo com essa perspectiva, considerando a criança como sujeito sócio-histórico-cultural.

Segundo Cohn (2005) a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança. Por isso, é interessante pensar numa antropologia da criança. Existem vários modos de ser criança e aprender. As crianças são atores sociais e, portanto, sujeitos produtores de culturas e criadores de relações.

A autora apresenta dois conceitos (o de criança como ator social e o de criança como produtora de cultura) que ajudam a pensar a criança e entender o papel dela na sociedade.

A criança atuante:

Tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é uma “adulta em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação de papéis que assume e suas relações. (Cohn, 2005, p.27 - 28).

A criança produtora de cultura não é apenas produzida pelas culturas, ela não apenas aprende as coisas e as reproduz, ela produz e fórmula sentidos para o que está ao seu redor.

A questão deixa de ser apenas como e quando a criança a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença de entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. (Cohn, 2005, p.33).

Dessa forma, é interessante pensarmos em culturas infantis, já que, reconhecemos a criança como ser atuante e como produtora de cultura. Não podemos negar as particularidades socioculturais e universalizar a criança e a infância.

É pensando esta criança que não se constitui em um ser universal, mas produtora de culturas e constituído na e pela cultura, pela diversidade é que Cavalleiro (2003), uma grande pesquisadora no âmbito da temática da Educação Infantil e relações étnico-raciais, propõe problematizar as experiências das crianças negras que desde pequenas podem apresentar uma identidade negativa perante seu pertencimento racial, passando a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da Educação Infantil, vindo a ser um desconhecido um subalterno.

Nesse sentido o racismo vai atuando como construtor de uma imagem totalmente, contrária da historicidade da cultura negra, fazendo de tudo para que se perpetue se firme mais essa hierarquização entre brancos e negros.

Por isso, para efetivação da prática pedagógica e currículos comprometidos com uma igualdade racial, que fuja de conteúdos formados em uma lógica eurocêntrica, é necessário, urgentemente, colocar em prática um currículo que contribua para uma educação antirracista.

### **2.3 Construção de uma Educação Antirracista.**

Para discutir a questão étnico-racial, cumpre inicialmente destacar que o negro, por conta do processo histórico da escravização e da estrutura desigual da sociedade brasileira, por muito tempo não foi considerado sujeito e suas contribuições culturais não puderam aparecer nos debates acerca da identidade e dos saberes da sociedade brasileira.

Devido a essa herança escravocrata, existe uma ideia com base no tom da pele, o que vem a ser denominado como o preconceito de marca (Nogueira, 2006). Diante desses princípios

herdados, justificam-se então essas dificuldades em superar os padrões trazidos por essa ordem social, escravocrata, em colocar o branco como raça dominante.

Bento (2012) fala sobre a impossibilidade de as crianças negras identificarem no ambiente escolar e da creche, referência do patrimônio cultural afro-brasileiro, o que gera, um vazio que, muitas vezes, tem sido preenchido pela ideologia racial branqueadora.

Diante de tudo isso é possível entender a importância de instrumentos legais como a Lei 10.639/2003, que se transcreve abaixo:

Art. 26-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 Histórias Brasileiras.

E, logo após a sanção da lei 10.639/03 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, de 17/03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tornando-se assim um documento legal para as escolas de educação básica, visando o aprofundamento da lei 10.639/03, nas práticas pedagógicas. (Gomes, 2013).

Como já era de se esperar:

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar as demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos a luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específicos. (Gomes, 2013, p. 68, 69).

Gomes (2013) discute que já era de se esperar as críticas e interferências a respeito da lei, muitos nem se quer ler o documento, mas já tiram suas conclusões e opiniões preconceituosas e precipitadas sobre o assunto, colocando isso como autoritarismo do Estado e, muitas vezes, chamam de racismo às avessas, não entendendo que essa é uma lei que representa as relações raciais no Brasil. Gomes salienta:

Antes mesmo de pensarmos se somos contra a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares ou a favor dela, é preciso compreender o fato de que o racismo e

a desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constituem sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnicos e raciais deste país. (Gomes, 2013, p. 71)

A autora ainda traz, que o maior conhecimento sobre sua história e origem, a participação do povo negro e sua importância na construção da sociedade brasileira, irá valorizar e ajudar na superação sobre o mito que discursam sobre o negro sempre visto como aquele escravizado, trazendo uma visão desses sendo selvagem e incivilizado.

Segundo Silva (2015, p.162):

Esclareça-se, desde logo, que o desafio não atinge apenas as crianças negras, mas também, e de forma contundente, seus professores, se esses assumem responsável e integralmente tanto a sua função de educadores, como a de executores da política curricular determinada primeiramente pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e mais tarde pela Lei nº 11.645/20083 (BRASIL, 2008), assim como do projeto de sociedade justa e equânime que tal política visa sustentar. Silva (Silva, 2015, p.162):

No ano de 2008, a lei 11645/08, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas. As mudanças nas referidas leis foram relevantes pois possibilita uma educação em que as crianças negras, indígenas e brancas possam conhecer uma história positiva das pessoas negras e indígenas e não apenas retratos e representações negativas construindo assim memórias e vivências além de positivas, afetivas.

Abramowicz e Oliveira (2010) discutem sobre o papel da escola e dos educadores/professores e de uma nova postura frente aos seus alunos de diferentes classes sociais, raças, gêneros, religiões, etc., com diversas formas de entendimento de mundo, o que leva à necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, em contraposição à visão hegemônica de aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao aluno que se tem em sala de aula, pois há uma questão racial que perpassa a instituição escolar desde a Educação Infantil, como mostram pesquisas já mencionadas neste trabalho.

Um trabalho com a temática étnico-racial na Educação Infantil, etapa na qual as crianças começam as suas construções em meio às vivências e subjetividades, é de extrema relevância, pois, permitirá às crianças uma maior consciência de si, de sua história e de sua cultura.

Silva (2015) observa:

Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias,

entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, expectativas de que não detenham informações julgadas importantes, tenham dificuldades para aprender na escola. (Silva, 2015, p. 180-181)

É necessário trabalhar efetivamente pelo cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para evitar a política de fingimento apontada pelo autor, no qual o texto das leis brasileiras não é espelhado pela realidade das escolas públicas, gerando um fosso que ainda precisa ser transposto. Segundo Abramowicz e Oliveira (2010, p. 212):

A escola veicula, em conjunto com outros equipamentos centralizadores e difusores de sentido e de estética, entre eles a mídia, um modelo estético hegemônico, bem como um modelo de “saúde” que é veiculado e produzido incessantemente como o melhor, o único, o bonito e o que deve ser perseguido por todos. Esse modelo estético é difundido de maneira capilar por todos, inclusive as crianças pequenas.

Alguns estudos encontrados sobre a infância e as relações étnico-raciais ilustram tal situação (Cavalleiro, 2006; Abramowicz; Oliveira, 2010; Silva, 2015). Os casos de racismo, discriminação e preconceito são recorrentes dentro das instituições.

Conforme Cavalleiro (2006, p. 38):

[...] A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam solo brasileiro, desde a Educação Infantil – familiar e escolar. [...]. É, portanto, indispensável à elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito.

Ambos os estudos foram realizados em escolas de Educação Infantil e é possível identificar práticas preconceituosas e discriminatórias nas instituições, seja por parte dos alunos ou dos professores.

O trabalho da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil justifica-se, pois:

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (...) promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações (Cavalleiro, 2006, p.38).

A Educação Infantil e as relações raciais são de extrema importância para as crianças e para a sociedade, pois é possível cultivar práticas e conhecimentos que contemplem a diversidade e que permitem aos sujeitos compreenderem e se sentirem parte da sua comunidade, da sua cultura, combatendo práticas e ações preconceituosas e discriminatórias. Penso que é possível um trabalho com a diversidade étnico-racial na Educação Infantil. Logo, de acordo com Cavalleiro (2006, p. 26):

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a Educação Infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos.

É preciso que os professores tenham formação inicial e continuada com um olhar crítico e reflexivo para lidar com as questões de gênero, raça e sexualidade na escola, compreendendo as relações multiétnicas e plurais que acontecem no âmbito educacional, combatendo o racismo e a discriminação e contribuindo para a elaboração de novas práticas pedagógicas.

Segundo Cavalleiro (2001), por causa do racismo existente no Brasil, percebe-se que muitos direitos não têm sido respeitados para com relação ao negro, como por exemplo o direito ao trabalho digno, permanecer na escola, moradia digna, condições de vida que em diversos momentos foi colocado em xeque essa tal “democracia racial”, ideologias, estereótipos e práticas discriminatórias continuam influenciando a realidade da criança, da mulher e do homem negro.

A autora destaca:

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas de conduzir as desigualdades na sociedade também no espaço escolar. (Cavalleiro, 2001, p.142).

Diante disso, a ação dos profissionais de educação precisa ser cuidadosamente reforçada no ambiente escolar com práticas que combatem as desigualdades, mostrando um novo caminho através de um olhar para realização de uma educação antirracista, o que, conseqüentemente, resultará em uma grande transformação no quadro de racismo na nossa sociedade.

Para Cavalleiro (2001) um olhar superficial sobre o cotidiano escolar, traz uma compreensão contraditória de uma falsa relação harmoniosa, entre adultos e crianças negras e brancas, pois à medida que não são encontrados e representados no ambiente escolar, espaço de convivência das crianças do seu dia a dia, cartazes, fotos e entre outros aspectos que expressam a existência de crianças negras, essa falsa harmonia na sociedade brasileira se afirma. Dessa forma, o espaço escolar está reproduzindo um padrão de beleza, de belo, padronizando e predominando a beleza branco-europeia na vida dessas crianças, reafirmando uma suposta prioridade em trazer como modelo padrão o ser humano branco.

O ambiente escolar, é um espaço de total importância para colocar a educação antirracista em prática, podendo realizar um trabalho que traga a possibilidade de conhecimento e respeito das diferenças sociais bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. Essa educação assim pensada é um grande recurso para melhorar a qualidade de ensino e preparar todos os envolvidos na prática da cidadania.

Gomes (2013) discute que a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro, na visão pedagógica pode provocar um impacto positivo, trazendo uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial, mostrando-a como uma riqueza da diversidade cultural e humana.

Destaca ainda que

É importante salientar que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impactos não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança. (Gomes, 2013, p. 73).

Essas discussões irão estabelecer outra dimensão que, por vezes, não são colocadas na escola, combatendo assim a discriminação, fazendo com que muitos do grupo racial negro sofram pelas desigualdades raciais. A Lei 10.639/03, aponta que essa discussão precisa fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores e das discussões em sala de aula, pois somos ainda uma geração adulta que, quando criança e na infância, o contato que teve sobre os africanos e talvez o único, tenha sido através dos quadros as imagens das representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes, africanos escravizados e sendo castigadas, crianças negras brincando aos pés de seus senhores, os instrumentos de tortura. (Gomes, 2013).

Então:

Com que imagens sobre a África e sobre os negros brasileiros a geração brasileira, hoje adulta e que passou pela escola básica, foi formada? Certamente, pela visão do “outro”, do branco europeu. A África e os negros brasileiros vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. (Gomes, 2013, p. 75).

Sobretudo o problema maior diante disso tudo e dessas imagens é que elas, além de terem feito parte do passado, elas também estão enraizadas e é parte das vivências curriculares na escola, pois foi um instrumento de aprendizagem, sendo exploradas como parte de conteúdo.

Ficando assim profundas reflexões e perguntas a serem questionadas possivelmente: as crianças que frequentam a escola hoje na atualidade, estão tendo contato que as imagens de uma história de luta e da resistência dos africanos escravizados? As crianças hoje ao passar pela escola básica têm possibilidade e a oportunidade de aprender sobre o continente africano? (Gomes, 2013).

Pois, segundo Gomes (2013, p. 78).

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

Outro 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 a 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. O racismo, segundo o art. 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive a escola. (Brasil, p. 16 *apud* Gomes, 2013, p. 79).

Nesse sentido a superação das desigualdades aos poucos começa a ser incorporadas nos debates e vem sendo problematizado, uma postura ante a história da África e sobre a diáspora africana, podendo assim explorar a verdadeira história do Brasil se reportando de forma real sobre a África.

A educação para as relações étnico-raciais, para que o seu cumprimento seja eficaz na vida das crianças, os jovens, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao

passarem pela educação básica, precisam trazer questionamentos, mudar práticas discriminatórias, e reconhecer a beleza e a riqueza das diferenças, entendendo como foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (Gomes, 2013).

A referida autora problematiza e nos alerta para o

[...] fato de que, apesar da importância da inclusão da questão racial no currículo via o estudo da África e da cultura afro-brasileira, um cuidado deve ser tomado: as ações pedagógicas e as práticas desenvolvidas na perspectiva apontada pela lei não podem desconsiderar o contexto das políticas de ação afirmativa que as possibilitou. (Gomes, 2013, p. 85).

Para que tudo isso venha acontecer, é preciso mexer na estrutura escolar, no trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos, nos levando a um trabalho coletivo, implementações na questão racial na escola e nos currículos, repensando o fazer pedagógico de maneira mais ampla.

Pinheiro (2023) traz em seu livro *Como ser um educador antirracista* perspectivas e alertas a respeito das práticas escolares e dos currículos, apontando a diversidade como uma pauta, dialogando sobre uma luta contra a branquitude, porque, muitas vezes, se torna difícil promover uma escola antirracista.

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despreziosamente – o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos, a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras (Pinheiro, 2023, p. 22)

Diante disso ela dialoga sobre essa falsa sensibilidade quanto ao racismo e seus efeitos diante de uma existente sistematicidade dos conteúdos nos currículos, não é sem pensar que as coisas são abordadas, atingindo assim toda uma sociedade, com produções que enaltecem a brancura. Onde a autora traz que a branquitude não se restringe somente a cor da pele, mas é muito mais além disso, é sobre os benefícios e acessos que a cor estabelece de sobre as vantagens (Pinheiro, 2023).

Ela ainda aponta,

É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade. Nesse intuito, a branquitude é um conceito dialético' que articula o lugar de sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo (Pinheiro, 2023, p. 55, 56).

O branco em todas as relações de poder, desde o início de sua vida sempre é beneficiado, em todos os aspectos tendo seus privilégios, e isso infelizmente se fortalece a cada dia dentro dos espaços escolares. É sobre um sistema social que domina sobre o olhar da estética. Mais do que ser uma pessoa que não pratica atos racistas é necessário e urgente sermos antirracistas, lutar contra o racismo, o antirracista é definido pelo protesto e enfrentamento diante do racismo (Pinheiro, 2023).

É preciso ter como foco a desconstrução do ocidental com relação ao africano, em formar na criança negra lógicas do reforço positivo da sua história. Sendo assim, a autora reforça

[...] a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez a nós: eles dizem “suas vidas somos desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”, eles dizem somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós, passamos a vida inteira tentando provar o contrário (Pinheiro, 2023, p.59).

Todos no interior de uma escola, visando uma educação antirracista precisam ser formados para efetivação dessa prática, pois esse aspecto é de extrema importância. Infelizmente nos cursos de licenciatura no Brasil não cumprem esse papel, mesmo diante de vinte anos da lei 10.639/03 ser estabelecida e obrigatória nos currículos (Pinheiro, 2023).

Segundo a autora é necessário pensar em um currículo que valorizem a cultura africana, um calendário que pensasse nas festividades, mas não de uma maneira euro centrada, um currículo engessado.

Gomes (2003) aponta sobre a importância da construção da identidade negra e que está se constitui em um processo que possui dimensões pessoais e sociais não podendo ser separadas, pois estão interligadas e se estabelecem na vida social. Assim, para se construir uma educação antirracista, faz-se necessário a construção de uma identidade positiva. Que estas crianças se vejam na escola e em outros espaços sociais como bonitas, que podem ser o que elas quiserem ser – príncipes e princesas, profissionais liberais e que não

A identidade negra é entendida aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural, implicando diretamente na construção de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, a partir da relação com o outro. Nisso a relevância de se construir uma identidade negra desde cedo e trazer a história da ancestralidade desde a Educação Infantil, é papel crucial para se construir esta educação antirracista.

## 2.4 Contexto histórico do poder colonial e o processo de lutas do movimento negro para a discussão das questões raciais.

Pode-se dizer que um dos fatores do racismo presente na sociedade brasileira, deve-se as consequências do processo histórico que produziu a escravização a que tantas pessoas foram submetidas, durante séculos, deixando marcas irreparáveis em sua história e nas vidas das pessoas.

As pessoas negras foram capturadas de seus territórios e trazidas à força para o Brasil para serem escravizadas. Este processo violento lhes causou grandes sofrimentos e diferentes tipos de abusos, além de serem forçados ao trabalho extremo e desumano, construindo no imaginário coletivo a desumanidade das pessoas trazidas de África.

Nesse contexto histórico, as questões raciais no Brasil foram estabelecidas de maneira que o homem branco de origem europeia era considerado superior a todos os outros grupos, sendo o negro considerado pertencente a uma raça inferior, assim descrito como se esta fosse condição natural da vida humana.

Segundo Fanon:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. (Fanon, 2008, p.23).

Desta forma, o poder colonial trouxe consequências, que perduram até atualidade, pois os povos negros escravizados foram humilhados, arrancados de suas origens e, ao mesmo tempo, obrigados a aceitar um estigma de inferioridade, provocando rompimento com sua cultura.

O conceito de racialização foi trazido pela primeira vez por Fanon (2008), na discussão, em seu livro *Peles negra, máscara branca*, falando sobre as dificuldades enfrentadas pelos povos colonizados. Ele sendo um homem negro, que vivia em uma ilha colonizada pela França, compartilha a respeito às situações de racismo que enfrentou ao ir estudar no país que o colonizou, expõe também a violência dos processos de colonização que faz com que até hoje a humanidade negra, busque máscaras brancas para enfrentar e ser aceitos, uma humanidade que se encontra rasurada até nos dias de hoje. Ele ainda aponta que o negro da metrópole quer a todo custo adquirir linguagem, diferente daquela em que nasceu, representando um

deslocamento uma clivagem, um afastamento da sua identidade e história. Pois, “queira ou não queira, o negro deve vestir a libré que branco lhe impôs. Observem que, nos periódicos ilustrados para crianças, todos os negros têm na boca o ‘sim sinhô’ ritual. No cinema, a história é mais extraordinária ainda”. (Fanon, 2008, p.47).

Desde o início o europeu já tem uma ideia estabelecida a respeito do negro, para eles o negro será sempre aquele que não aprende, que foi feito para os serviços braçal, e que o negro foi criado para receber ordens. Após o fim do processo escravocrata, houve no Brasil a importação de teorias raciais e através da ciência (hoje pseudociência), para continuar, legitimamente, inferiorizando e marginalizando as pessoas negras. Essas construções produziram sentimento de inferioridade nas pessoas negras e o desejo de embranquecer ou se afastar do negro de alguma forma.

Segundo Fanon:

Historicamente é preciso compreender que o negro quer falar o francês porque é a chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas. Encontramos nos antilhanos que se enquadra na nossa descrição uma procura de sutilezas, de raridades de linguagem — outros tantos meios de provar a eles próprios que se ajustam à cultura dominante. (Fanon, 2008, p.50).

Fanon (2008), ainda aponta que entre as desigualdades que existiam e permaneceram após a escravidão, está à ideia de existência da superioridade da raça branca em relação aos povos negros.

Munanga (2013) expõe estudiosos que tentaram encontrar formas de exterminar o negro da população brasileira, acreditando que seria possível branquear o país, constituindo uma única identidade nacional. Nesta perspectiva, a concepção de branquear, que ainda perdura até os dias de hoje, determina as características físicas e culturais com os critérios de classificação racial. De acordo com Bento (2012), no Brasil, o branqueamento é visto como se fosse um problema do negro e que devido a sua não aceitação, tende a se miscigenar.

Assim, a constituição das concepções das três raças no Brasil, negros, índios e mestiços, que colaboraram para a construção da identidade brasileira, desencadeou uma falsa ideia de nação igualitária e democrática, conhecida como o mito da democracia racial, que, de acordo com Munanga (2013), encobre os conflitos existentes, passando a ideia de uma convivência harmoniosa entre os povos, contrapondo as concepções de diversidade e pluralismo cultural.

Desta maneira, no entendimento da sociedade, a existência de uma democracia racial brasileira transmite a imagem de um país que vive em plena harmonia, democraticamente, e

isso acaba dificultando o combate ao preconceito e à discriminação. Segundo Hasenbalg: “O mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação”. (Hasenbalg, 1996, p.244)

O qual tende a calar os discursos sobre raça e racismo, inibindo ações coletivas e individuais, em várias situações, a cor é requisito predominante para classificar as pessoas e a raça está condicionada aos problemas sociais e econômicos que estabelecem às relações sociais, as posições, a escolarização, o lugar do sujeito negro, prejudicando-o de conseguir os mesmos benefícios que os brancos, afetando toda a sociedade.

Hasenbalg (1996) ainda aborda que é preciso relativizar a noção democracia racial na medida em que há claramente uma percepção de que realmente as pessoas são tratadas de forma muito diferentes uma da outra, segundo a cor de sua pele.

Nilma Lino Gomes (2012), propõe trazer entendimento e visibilidade a respeito da grande importância e potência das valências dos movimentos sociais, tudo que foi construído e transformado a partir das intervenções deles, o valor epistemológico intrínseco que esses movimentos trazem, o conhecimento nascido na luta. A perspectiva da riqueza trazida pelo movimento negro é a educação, a autora afirma que esse é um movimento educador, pois gera conhecimento novo que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como também contribui para uma sociedade mais rica, buscando outros conhecimento e valores.

Segundo Gomes:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e imaginário social e pedagógico. (Gomes, 2012, p.17).

O movimento segundo Gomes (2012), também trouxe com mais força a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, mostrando reconhecimento da estética e da beleza do corpo negro. No Brasil ele se ressignifica e politiza a ideia de raça, compreendendo-a como

emancipação e não de inferioridade, mostrando como esse ressignificado opera na construção de identidades.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (Gomes, 2012, p.22).

As mais diferentes formas de articulação e organização são entendidas pelo movimento negro. Negros e negras posicionadas politicamente contra o racismo, procurando estabelecer a superação desse fenômeno perverso.

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica a relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. (Gomes, 2012, p.24).

O movimento negro lutou e indagou a implementação de políticas públicas que possibilitassem a extinção, ou que, pelo menos, houvesse a diminuição das desigualdades entre os indivíduos que, historicamente, foram marcados pela exclusão e discriminação. Essas ações começaram a ganhar força, devido a tantas lutas, disputas e debates e que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5.º, inciso XLII, determinou em forma de Lei a pluralidade cultural brasileira, estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988).

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares na educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós brasileiros brasileiras, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também é reconhecer o protagonismo das negras e dos negros que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país. (Gomes, 2012, p.19).

A temática racial institucionalizada por lei e obrigatoriedade no currículo e o racismo como crime, impôs também a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e a inclusão da temática na pauta das instituições de ensino. “O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais”. (Gomes, 2012, p. 23)

Ainda Segundo Gomes (2012), o movimento negro contribuiu com suas lutas para a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e teve como representante a senadora Benedita da Silva, que lutava pela inclusão da obrigatoriedade em todos os níveis educacionais, do ensino curricular da “história das populações negras do Brasil”. Porém, os elaboradores da LDB/1996 consideravam desnecessário o tratamento específico da temática, justificando que a existência de uma base nacional comum que contemplasse as características regionais e locais da sociedade e o ensino de História no Brasil já seria o suficiente para a temática.

Desta forma, o movimento negro continuou lutando pelos seus ideais, que estavam pautados na Constituição Federal, e no fortalecimento de uma educação antirracista. Após muitas reivindicações dos ativistas e intelectuais negros, em 2003 houve a ampliação da LDB nos seus artigos 26 e 79, que determinavam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana nas escolas públicas e privadas no ensino fundamental e médio.

A Lei n.º 10.639/03 trata da obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares, dos conteúdos de história e cultura brasileira, sendo preciso reconhecer a importância do ensino de história da África, resgatando os valores sociais e culturais que de certa forma permanecem silenciados no âmbito educacional. Assim, é possível entender a necessidade de instrumentos legais como a Lei n.º 10.639/2003 que, de acordo com Silva (2013), é uma vitória na educação brasileira, uma conquista da persistência tanto do movimento negro quanto das famílias negras, que não só lutaram para ter acesso aos bancos escolares, como também pelo reconhecimento da contribuição dos seus povos e descendentes na construção da nação brasileira.

Para que a aplicação do previsto em lei se universalizasse em todos os sistemas de ensino, houve o entendimento de que era necessário fortalecer esses instrumentos legais com orientações, criando o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Assim, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009) foi elaborado com a finalidade de estabelecer metas para todos os níveis de ensino frente à temática e de conduzir os sistemas de ensino para criar programas de formação continuada aos professores, de forma presencial ou a distância, que possibilitem o desenvolvimento de ações e estratégias contemplando a construção de representações sociais positivas de diferentes origens culturais. E, para as escolas, proporcionar a criação de um ambiente que possa oferecer aos alunos a manifestação das

relações étnico-raciais de forma transformadora, levando à superação dos preconceitos e das discriminações, reduzindo as desigualdades sociais e regionais.

Nesta perspectiva, o plano lançou várias ações específicas municipais a serem desenvolvidas na Educação Infantil, que ressalva a importância das implementações de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial. A Educação Infantil, a escola torna-se um espaço propício e oportuno para o combate e a superação das diversas formas de preconceito e discriminação com as crianças negras, sendo um local de práticas, debates e desafios com relação às diferenças culturais e as diversidades étnico-raciais.

Para Gomes (2005):

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei n.º 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. (Gomes, 2005, p. 19)

Desta forma, mesmo com as legislações existentes sobre a temática, pode-se compreender que tal conjunto de ações ainda é insuficiente para o combate de práticas discriminatórias e preconceituosas e para a conscientização dos indivíduos de um modo geral. Infelizmente, a sociedade brasileira encontra-se imersa em conceitos preconceituosos que são herança dos tempos de colonização, e ainda hoje é preciso reconhecer que vivemos em um país racista. Assim, a educação antirracista torna-se um caminho que oferece possibilidades aos sujeitos para refletir e questionar os mitos de inferioridade negra e superioridade branca que foram sendo construídos ao longo da história.

Gomes (2012) destaca entre muitas ações importantes do movimento negro, o campo educacional é o campo escolhido em prol da superação e do racismo, trazendo reflexões e direitos conquistados pelos grupos não hegemônicos do Brasil, que por muito tempo tiveram desfavorecidos os negros e negras brasileiros.

A autora ainda argumenta que podemos considerar as ações importantes do movimento negro a partir da primeira metade do século XX, é importante destacar a construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra relação com a diáspora africana, outros como: a centralidade dada pelo movimento negro à raça como construção social, acompanhada da sua ressignificação e politização, e a explicação da complexa imbricação entre as desigualdades sociais e raciais. (Gomes, 2012).

O movimento negro em 1995 destaca a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares” contra o Racismo, pela cidadania e a vida, em Brasília em 20 de novembro, tendo como resultado promissor, entregando ao presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade Étnico-Racial”. Também destaca a participação do movimento durante a III Conferência Mundial contra o racismo, a Xenofobia a intolerância organizada pelas Nações Unidas (ONU), em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban África do Sul.

Muitas mudanças afetaram o mundo acadêmico também onde em 2000 foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (Copene), em 2004 foi criado também o ministério da Educação a Secretaria de educação Continuada Alfabetizada e Diversidade (Secad) mesmo cercado de adversidades, o movimento negro, com muitas lutas, lutas essas organizadas e estruturadas vai dando articulações para outros movimentos sociais e ganhando visibilidade.

Nilma Lino (2012), também destaca a sua relação com a educação elegendo o movimento negro como um dos focos principais para o estudo, a sociologia das ausências e das emergências a partir do procedimento epistemológico trazendo sempre o movimento negro e sua ligação muito forte para com a educação, partindo sempre da organização política de pressão social pelo qual mesmo tem se constituído um principal mediador entre a comunidade Negra, o Estado, a Sociedade, a Escola básica e a Universidade. Infelizmente os projetos os currículos e as políticas educacionais apresentam certa irredutibilidade em ver nos movimentos sociais saberes que eles produzem para relevância e crescimento de todos os grupos e setores populares e pelos grupos sociais e não hegemônicos.

Nisto ela destaca:

[...] A educação, entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo Educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais do século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para construir uma nova teoria crítica na educação que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (Gomes, 2012, p.43).

Poderíamos pensar então que como têm sido produzidos esses processos de humanização na educação de fato, eles precisam trazer para o campo educacional uma sociedade marcada pela liberdade crítica, abrindo caminhos

Os diálogos e questionamentos a respeito das Relações raciais continuam sendo permeada por muitos termos e conceitos no Brasil até hoje, causando inúmeras discordâncias entre muitos autores dependendo de diversas áreas do conhecimento, gerando por muitas vezes desentendimentos. Gomes (2005) aponta que os termos os conceitos trazem em si não apenas falas superficiais a respeito da temática racial, mais diversos pontos de vista particular das sociedades brasileiras e os protagonistas sociais realizam a respeito das relações sociais.

O Movimento negro juntamente com os movimentos sociais teve um papel importantíssimo de definir e redimensionar a questão social e racial na sociedade brasileira, uma dimensão interpretação política. Nesse sentido os movimentos sociais tiveram uma função não somente de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira, mas também de reeducação da população dos meios políticos e acadêmicos. Quando trazemos a discussão dos termos e conceitos-chaves mais utilizados quando nos referimos aos negros brasileiros é denominada Negra “as pessoas classificadas com pretas e pardas” nos censos demográficos realizados pelo instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE).

Sales Augusto dos Santos aponta (2002):

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (Santos, 2002, p. en13).

Mais uma vez o democrático coloca o negro como uma semelhança estatística entre pretos e pardos, em um só grupo, dessa forma o autor salienta em destacar que essa é mais uma forma de negar os direitos legais e legítimos da categoria negro.

### **CAPÍTULO III - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ITAPETINGA-BA**

#### **3.1 O Referencial Curricular da Rede Municipal de Itapetinga e a temática racial.**

Ana Beatriz Cerisara (2002), vem trazendo o papel do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, suas reformas no governo FHC, buscando destacar quais financiamentos foram

propostos para Educação Infantil em relação e contribuição a formação de professor, autora também apontou discutiu sobre o referencial na percepção das reformas em andamento. Segundo a autora: Atualmente, falar em Educação Infantil no Brasil implica fazer uma Retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir Das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências. Para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados. (2002, p.

Diante disso a LDB, queijo como Pilar para o reconhecimento direito da criança ao acessar Educação Infantil a constituição de 1988, coloca na Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, sim do dever do Estado, de todas as famílias passariam que deveriam ter o direito de uma vaga para os seus filhos em pré-escolas públicas. As instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deverão fazer parte da Educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, onde está planejada de maneira a compreender que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar. (Beatriz, 2002).

Nesse sentido as instituições tiveram um avanço onde as mesmas na área de educação, agora iriam apresentar um caráter educativo pedagógico, então aos profissionais dessa área valorização, e conseqüentemente a possibilidade de direito à formação

Com relação às profissionais da Educação Infantil, a lei proclama ainda que todas deverão até o final da década da educação ter Formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível Médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as Profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem de quer o ensino fundamental. (Beatriz,2002, p.329).

Definindo assim que seria necessário, os profissionais teriam que passar por um curso de licenciatura, mas mesmo diante dessas questões propostas pela LDB, a questão do financiamento para efetivação e execução dos objetivos tornou omissa, não concretizando assim na assistência a secretaria de educação com relação às instituições de Educação Infantil.

Se a LDB já era omissa em relação ao financiamento para a Educação Infantil, com a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que Sustentam a sua proposta para a Educação Infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande Porcentual do seu orçamento no ensino fundamental, ficando a Educação Infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, Dependendo da política educacional de municípios e estados. (Beatriz, 2002, p.330).

Sendo assim em junho 2000, governo federal apresentou a portaria de número 2.854 da secretaria da assistência social, onde coloca a responsabilidade ao atendimento às crianças como assistência social, sendo passada para as secretárias essa responsabilidade, apesar de estabelecer uma importância Educação Infantil o estado mostra que se retrocede no cumprimento acordado.

Na formação de professores, foi pontuada no decreto onde a formação para professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental buscariam trazer a exclusividade nos cursos normais superiores, diante desse decreto houve então o movimento em prol da defesa, fazendo assim o que o governo editasse tirando o exclusivamente pela palavra preferencialmente.

Frente às reformas com segmentos educacionais encaminhados pelo, é criado então um curso que tem como base a ligeiramente da formação.

Autora traz:

Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois ao invés de capitalizar a experiência prática da aluna, desafiando-a a aprofundar reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de quem faz não precisa pensar o fazer. Aliada a isso, a retirada da Formação das professoras da educação básica dos cursos de pedagogia nas universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária. Entra em cena a que diferencia “certificação e treinamento” de “formação”. (Beatriz,2002, p.333).

Pode-se dizer perante isso que a professora de Educação Infantil, e sua formação fica desfavorecida nas questões para sua profissionalização.

Com objetivo de compreender como a temática das relações étnico-raciais na/para a infância atravessa os documentos que orientam a Educação Infantil, iniciaremos essa seção com a análise do documento Referencial Curricular da Rede Municipal de Itapetinga – RCRMI. Este documento é uma proposta de ação educativa onde tem como finalidade contribuir, para o desenvolvimento e crescimento, para uma ação educacional de forma integral que contemple habilidades cognitivas e sócias emocionais dos estudantes. Um documento constituído por muitos conhecimentos importantes, permeados pelas relações sociais e articulados a vivências e saberes dos estudantes. (RCRMI, 2021).

## 1.1.3 Identificação das Unidades Escolares do Município

Localização: Bairro, distrito, Povoado	Nº	UNIDADE ESCOLAR
Palmares	01	ESCOLA DUQUE DE CAXIAS
	02	DURVALINA LEAL
Bandeira do Colônia	03	ESCOLA DE 1º GRAU DONA GENI (BANDEIRA)
	04	RUI BARBOSA
	05	CENTRO DE ED. INFANTIL EDMÉIA NEVES ROCHA
Escolas do Campo	06	ANA MARIA FERNANDES
	07	ANTÔNIO CLARINDO
	08	DONA YOLANDA
	09	EUFLOZINA MARIA DO CARMO
	10	MARIA JOSÉ MOURA
	11	PALMEIRINHA
	12	REUNIDAS MARAVILHA
	13	TEXANA
Clerolândia	14	COLÉGIO PAULO HAGGE
	15	ESCOLA PRIMEIROS PASSOS
	16	COLÉGIO CLERO PEDREIRA
	17	ESCOLA DE 1º GRAU ISAURA S.COSTA
Vila Riachão	18	ESCOLA DE 1º GRAU DR SINVAL PALMEIRA
	19	CENTRO DE EDUCAÇÃO NAIR AUGUSTA FERREIRA DE CARVALHO
Vila Isabel	20	CRECHE IRACEMA ALMEIDA HAGGE
	21	ESCOLA DE 1º GRAU DR. CLODOALDO COSTA
	22	ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIVA DE PAULA
São Francisco	23	ESCOLA MUNICIPALIZADA MANOEL NOVAES
Nova Itapetinga	24	CENTRO COMUNITÁRIO IRMÃ DULCE
	25	CENTRO DE ED. LAUDINEI SILVA NASCIMENTO
	26	ESCOLA DE 1º GRAU MARIA AMÉLIA MENEZES SANTOS
	27	ESCOLA DE 1º GRAU ROSALINA VÉSPER DE SOUZA
	28	ESCOLA DONA MARIA SALES DE OLIVEIRA ESC. DR. RENATO LEITE A. DE OLIVEIRA
	29	ESCOLA MUNICIPAL LUNOLÂNDIA
	30	ESCOLA PINGO DE GENTE
	Quintas do Morumbi	31
32		CENTRO EDUCACIONAL ISMAEL CRUZ
Quintas do Sul	33	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIRGÍNIA HAGGE
Vila Erika	34	CENTRO DE EDUCAÇÃO MARVIONE MACEDO
Otávio Camões	35	CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL JOSÉ MARCOS GUSMÃO
	36	ESCOLA SIZALTINA S SOUZA FERNANDES ESCOLA OTÁVIO CAMÕES (ANEXO I)
Primavera	37	ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA
	38	ESCOLA EDIRANÍ PACÍFICO GÓES
Camacã	39	ESCOLA AUGUSTO DE CARVALHO
	40	ESCOLA NAIR D'ESQUIVEL JANDIROBA
Clodoaldo Costa	41	ESCOLA DE 1º GRAU MINISTRA ESTHER FERRAZ



Fonte: Brasil, 2019

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Itapetinga foi construído a partir das determinações previstas na legislação educacional, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Documento Curricular Referencial da Bahia, do Guia de Implementação BNCC e das demais normativas legais previstas pelo Conselho Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Ele traz os seguintes objetivos:

- I - Erradicar o analfabetismo;
- II - Universalizar o atendimento escolar;
- III- Superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhorar a qualidade da educação;
- V - Formar para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promover o princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – Promover uma educação humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecer e cumprir a meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – Valorizar os (as) profissionais da educação;  
X – Promover os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnica, religiosa e sexual e à sustentabilidade socioambiental. (RCRMI, 2021, p.5)

Curriculum conhecimento, estruturas econômicas e sociais mais amplas dominantes. (1999, p. Inicialmente o Referencial Curricular para Educação Infantil, começa em seus dois primeiros parágrafos de forma muito breve abordando de maneira sucinta o conceito de infância e criança. Trazendo e reportando ao que Aries traz sobre o sentimento de infância.

Segundo Áries, o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (Áries, 1978: 99). Nessa perspectiva o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia da do adulto, e, portanto, merece um olhar mais específico. (RCRMI, 2021, p.46).

Durante vários séculos, a criança teve a sua presença social apagada por conta de concepções que a colocavam numa posição de incompetências, subordinações e preparação para a vida adulta. Demorou em que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como sujeitos centrais e não como objetos de pesquisa e entendesse a infância como construção social e a criança como sujeito histórico e de direitos.

O Referencial Curricular acima, coloca a criança somente em uma perspectiva do sentimento da infância destacando sua inocência, não buscando reconhecer a criança como ser social e produtor de cultura. Corsaro (2011) aponta as crianças como agentes ativos e criativos que produzem suas próprias culturas e exclusivas culturas infantis, contribuindo assim simultaneamente para a produção da sociedade adulta, vindo a ser a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade.

É um pouco difícil conhecer “a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela, exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso da sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”. (Corsaro, 2011 p.16).

Nesse sentido, somos comum nós adultos propriamente olharmos as crianças sobre a nossa perspectiva, visando o que se tornarão no futuro, ou seja, futuro adultos, dando assim a ela um lugar na ordem social, visando quais as contribuições que elas nos darão, as crianças

raramente são contempladas da forma que são, são crianças em construção com necessidades e desejos.

Parte do pensamento sociológico sobre as crianças e a infância deriva do trabalho teórico sobre a socialização processo pelo qual as crianças se adaptam e internaliza a sociedade, outra parte vê a criança como alguém afastada da sociedade que deve ser moldada e guiada por forças externas para sim se tornar um membro totalmente funcional (Corsaro, 2011).

O RCRMI (2021) logo após trazer o conceito de criança, vem dando continuidade sobre as concepções de formação de aprendizagem da criança e o currículo, através da BNCC e do Currículo Bahia. Um diálogo pautado até então pelo silenciamento quanto à abordagem sobre a questão racial e as experiências e subjetividades com relação à diversidade.

Nisso destaca,

A BNCC traz essa importância dada às crianças, compreendendo como se dá a sua formação diante das novas tecnologias, facilitando ao professor desenvolver um trabalho significativo de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das crianças. De acordo o Currículo Bahia, se imaginar que um currículo pode instaurar-se conjugado à experiência irreduzível da formação da criança - até porque essa experiência é, também, um ato de currículo (MACEDO, 2013) - poder-se-ia ter aqui uma oportunidade ímpar de experienciar uma fecunda desterritorialização dos padrões rígidos que ainda persistem nas políticas de currículo e na escola, travestidos de belas e progressistas ideias, em muitas oportunidades um novo pronto curricular. (RCRMI, 2023, p. 46).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem como dever organizar os currículos das redes de ensino, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas brasileiras (Brasil, 2017). nos espaços conformismo, a

Segundo Souza e Carvalho (2022) numa conjuntura educacional que, perdura desde 2018, de regular os currículos escolares através das orientações da BNCC, onde ela não possui uma ênfase, organizada e estruturada para as crianças negras, ficando assim os negros e as negras de forma geral abstraídos da BNCC.

Pois,

A primeira infância da criança negra é absorvida em estratégias formativas generalizadas, como se a infância fosse uma etapa de vida universal em seu caráter, aspecto e em sua demanda formativa. Supomos que a estratégia política da BNCC faz resguardar o mesmo quinhão da má vontade política geral, ou má-fé, no sentido de fazer do diagnóstico do racismo sistemático uma plataforma de debate que não conduz a nenhum tipo de transformação social em profundidade (Souza; Carvalho, 2022, p.3)

Levando em questão, o objetivo dessa análise a respeito dos questionamentos colocados com relação a uma temática tão importante que se desdobra na educação racial para a primeira infância, ou seja, para as crianças negras entre 0 e 5 anos e 11 meses de idade, percebemos uma grande e urgente necessidade de mudanças nos nossos currículos, onde esse tema tem sido banido e ausente na BNCC.

Os autores ainda abordam:

A hipótese interpretativa sustenta que a BNCC, a partir dessa opção política cúmplice com o racismo sistêmico, agencia ênfases curriculares condizentes à manutenção dos valores do patriarcado brasileiro e de todo “desprezo social” dele eivado; fortalece valores excludentes que corroboram com o apagamento das diferenças raciais, transformando-as em desigualdades; oblitera a evidência social das crianças negras como sujeitos da educação e sujeitos de transformação sócio-histórica, o que traz implicação política para a hipertrofia do racismo, do preconceito, da segregação e da violência mortífera que grassam a sociedade brasileira. (Souza; Carvalho, 2022, p. 4).

E se referindo à Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a BNCC apresenta também cinco campos de experiência abordados no Referencial Curricular do Município que são eles:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, expande-se a proposição dos Campos de Experiências como proposta norteadora para a organização curricular da Educação Infantil, considerando a experiência da criança algo importante pois a mesma cria e produz cultura, que é uma visão que supera a lógica da criança como mera receptora dos conhecimentos, sendo assim os campos de experiências coloca o fazer e o agir da criança no centro do saber, valorizando seus direitos de aprendizagens, nos princípios básicos citados anteriormente: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (RCRMI, 2021, p 50). Tadeu traz o seu livro o termo chamado multiculturalismo que tem por

origem nos países dominantes do Norte, ele ainda salienta que o multiculturalismo pode-se dizer seria um escape para resolver problemas estabelecidos nos grupos raciais e étnicos, multiculturalismo representa o movimento de luta política. (Tadeu,1999).

Para ele,

As diferenças não devem ser simplesmente desrespeitadas ou toleradas. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e ao respeito por mais desejado que isso possa parecer, mas insistiria em vez disso numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (TADEU.TOMAZ, 1999.p,89).

Muitas críticas são colocadas por pesquisadores e estudiosos acerca da BNCC, destacamos Souza (2016) ao analisar a segunda versão da BNCC, uma estudiosa de pareceres nos assuntos da Educação Infantil e a temática racial, destaca que a perspectiva cultural contemplada neste documento configura em retrocessos nas conquistas acerca de currículo, resultando em impossibilidades na construção de uma educação para as desigualdades. Anos. (2015, p.a integração equilibrada (FINCO)

Diante do estudo dos campos de experiência expostos em nenhum, foi alcançado o objetivo no qual era identificar uma discussão a respeito da temática étnico-racial, reforçando assim, a definição de um fundamento único e homogêneo de currículo representa um desafio, diante das relações de poder que o fundamentam, o contexto social, político e histórico de sua elaboração, os sujeitos sociais envolvidos e suas interpretações para a educação, para as crianças, professores/as, gestão das escolas e a comunidade escolar. (Souza, 2016, p.7).

Os Campos de experiência oferecem um conjunto de significados e necessariamente precisam trazer situações que estimulem o sistema simbólico, os professores necessitam acolher e valorizar cada criança entendendo que é necessário criar ocasiões e que explore todas as ocasiões de aprendizagem.

As autoras destacam:

Na escola da infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a Competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário. (FINCO, CARMEM, LÚCIA, 2015, o.55).

Sendo assim, o RCRMI (2021) apresenta no primeiro campo de experiência “O eu, o outro e o nós”

Na infância a construção dos processos identitários, realizados através de inúmeras formas de observação e de indagações que envolvem as pessoas, eventos, tradições familiares, culturas onde estão inseridas desde os seus primeiros dias de vida, efetivam comparações, assim como processos de inclusão e exclusão. (RCRMI, 2021, p. 53).

Para Souza (2016) esse campo vem trazendo e colocando sobre os processos de identitários na construção da infância, como objetivo através das experiências, no documento há uma centralidade no sujeito, que deve ter o direito de “conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e dos outros grupos de pertencimento nas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição, entretanto sem o mesmo enfoque no conhecimento do outro e da diversidade que representa.

Corroborando com o pensamento Silva, aponta:

Conhecer-se é estar imerso na construção das identidades que nos tornam quem somos, a partir do grupo ou dos grupos dos quais somos parte. As crianças nascem em famílias diversas, em contextos sociais diferentes. São meninos e meninas cuja identidade perpassa as expectativas de masculinidade e feminilidade esperadas pelo discurso hegemônico. São crianças negras, brancas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pomeranas, que vivem em áreas urbanas e rurais, e por isso, estão imersas na produção de discursos hegemônicos que definem quem são seus grupos e, por conseguinte, suas possibilidades de vida, de ocupação dos espaços sociais. (SOUZA, 2021, p. 13).

A educação de uma forma generalizada é um processo constituinte da experiência humana, por isso ela se faz necessária em toda e qualquer sociedade, diante disso a escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo, em todas as nossas vivências realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes, são processos marcados pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Essa experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade (Gomes, 2007)

A autora traz:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficarem mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. (Gomes, 2007, p.18).

As crianças já são capazes fazerem suas próprias perguntas à sobre diversas transformações pessoais e sociais e questionar a respeito seus valores culturais até mesmo sobre seu futuro próximo, no dia a dia em seu cotidiano. É normal à criança fazer sua construção e indagar sempre trazendo em suas seus pensamentos muitas indagações sobre seu futuro, a partir da sua vida e a partir de vivências, são muitos “porquês” que surgem buscando entender o significado para firmar a vida que os rodeia, e a escola tem sua importância para a partir dos e de suas competências através da organização e orientação de trabalho de professor, as crianças têm experiências que irão favorecer nesta idade o seu desenvolvimento. (Finco, Carmen e Lúcia, 2015).

Nos anos da escola da infância a criança observa a natureza e os seres vivos, o seu nascer, seu evoluir e sua extinção. Observa o ambiente que a circunda e colhe as diferentes relações entre as pessoas; escuta as narrativas dos adultos, as expressões de suas opiniões e de sua espiritualidade e fé; é testemunha dos eventos e vê a representação por meio das mídias; participa das tradições da família e da comunidade a que pertence, mas se abre ao confronto com outras culturas e costumes; percebe ser igual e diferente na variedade das situações, de poder ser acolhida e excluída, de poder acolher e excluir. (FINCO; CARMEM; LÚCIA, 2015, p.55).

No segundo campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” segundo a BNCC traz a abordagem do corpo apenas do ponto de vista do movimento, ou da percepção da diferença em termos de deficiência, excluindo o campo de tensão, e novamente, de conflito, que envolve a produção de sentidos em torno dos corpos infantis, quando na verdade nas instituições de Educação Infantil, o corpo das crianças, sejam elas meninos e meninas, brancas e negras, é lugar de percepção do outro e de si, de ver, se ver e ser visto, lugar de onde muitos estereótipos precisam ser representados. (Souza, 2016).

Segundo Gomes (2003), o corpo é um terreno social de conflitos, sendo tocado pela esfera da subjetividade, tornou-se uma marca étnica e sua manipulação traz uma característica

cultural marcante para os diferentes povos, sendo um símbolo explorado nas relações de poder, através de dominações para classificar, hierarquizar os diversos grupos, o nosso corpo é uma linguagem, onde a cultura escolheu algumas partes colocando como importantes partes, uma delas é o cabelo.

Assim,

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (Gomes, 2003, p. 174).

É preciso entender que no corpo existe uma simbologia, e no corpo negro não é diferente, carrega os sentidos da manipulação, por isso o cabelo é um dos meios interessante para começar a ser trabalhada a questão da identidade, a questão racial e da compreensão da identidade negra, tornando assim um aspecto importante.

Segundo Souza:

Na medida em que não são problematizadas como temas da parte comum do currículo, questões inerentes à construção do pertencimento étnico-racial dos sujeitos, e da superação de desigualdades como as de gênero, silenciam-se educações do corpo para modos de ser menino e menina, para a negação do corpo negro e a hegemonia do corpo branco. (Souza, 2016, p. 15).

Gomes (2003), destaca a positividade em se trabalhar valorizando o cabelo do negro, seja trançado, implantado, alisado, afastando assim análises que primam pelo olhar da internalização e fortalecimento do branqueamento, é preciso pensar o corpo como formas das diversas etnias africanas.

A cultura como produção social e histórica, material e imaterial dos grupos na nossa sociedade, traz o desafio ao currículo de promover e trazer para as crianças o conhecimento de diferentes manifestações culturais, tradições, crenças, costumes para além de seus grupos de pertencimento, buscando assim a desconstrução de estereótipos e preconceitos (Souza, 2016). Para Tadeu (1999), a “cultura” nos estudos culturais e o currículo é um lugar onde se produz muito significados no qual gera muitos grupos diferentes, grupos sociais, definindo assim a cultura seria nessa concepção um espaço aprovado de muitas significações, trazendo a comprovação em sermos uma sociedade mais ampla

Para Finco, Carmem e Lúcia (2015), o corpo e o movimento desde que a criança nasce já não é um campo esquecido, desde as suas primeiras mexidas, isso já é um fator de descoberta

e consciência, no correr, descobrir, brincar e pular cada emoção está intimamente ligado ao corpo, escola tem como missão desenvolver uma habilidade e consciência para as crianças exprimirem comunicações por meio através do corpo, sabendo que o respeito com seu corpo e com o do outro é fundamental.

Apontando então que:

O corpo tem potencialidades expressivas e comunicativas que se realizam numa linguagem caracterizada por uma estrutura sua e por regras que a criança aprende a conhecer por meio de percursos específicos de aprendizagem; as experiências motoras permitem integrar as diferentes linguagens, alternar a palavra e os gestos, produzir e desfrutar música, acompanhar narrações, favorecer a construção da imagem de si e a elaboração do esquema corporal. (Finco; Carmem; Lúcia, 2015. p.58).

O terceiro, quarto e quinto Campos de experiência “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” vem trazendo a arte como potência de significado para formação da criança, a arte e diferença são entretenimento que criam singularidades incessantes, fala também sobre a linguagem sendo um fenômeno identitário da criança, o último fala a respeito da curiosidade da criança sendo uma das atitudes que favorecem a sua inserção no querer saber no que se refere aos diversos fenômenos da Natureza.

Nos três campos de experiência mesmo que no terceiro e quarto abordando e trazendo a palavra diferença e o fenômeno identitário, podemos ver estratégias de apagamento quanto à questão racial. A estratégia de apagamento da criança negra vem através do processo de invisibilidade que o sistema das políticas educativas coloca como base. (Souza; Carvalho, 2022).

Sendo assim,

Ademais, acaba-se por reforçar o lugar eurocêntrico de concepções educativas que são essenciais para a manutenção da exploração subjetiva pela lógica da precarização, uma vez que tais concepções continuam sendo eivadas, com suas pretensões ao universalismo, de todo caudatário teórico aportado nas experiências das crianças brancas. (Souza; Carvalho, 2022, p.21).

O currículo precisa trazer de fato, a realidade da criança negra e sua infância, quando muitas vezes a mesma se vê forçada a se adaptar a uma condição existencial negando sua negritude, a educação não pode ser uma determinação da diferença para que em suas práticas tolere e fortaleça a exclusão.

O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade. É nesta parte que, muitas vezes, os educadores e as educadoras conseguem ousar, realizar trabalhos mais próximos da comunidade, explorar o potencial criativo, artístico e estético dos alunos e alunas. (Gomes, 2007, p.29)

A diversidade na escola não é um apelo que podemos romantizar do final do século XX e início do século XXI, na verdade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história sobre tudo elevada e muito importante (Gomes, 2007). Para criança a arte os inspira a proporcionar sentimentos e expressão e muita criatividade, através de suas experiências com a arte é capaz de viver, estimulando outras aprendizagens por meio do sentido estético; música a voz proporcionando desenvolver o sentido do Belo, vendo o outro através da arte. (Finco, Carmen e Lúcia, 2015).

O encontro das crianças com a arte é ocasião para ver com olhos diferentes o mundo que as circunda. Os materiais explorados com os sentidos, as técnicas experimentadas e compartilhadas no ateliê da escola, as observações de lugares (praças, jardins, paisagens) e de obras (quadros, museus, arquiteturas) ajudarão a melhorar as capacidades perceptivas, cultivar o prazer da fruição, da produção e da invenção e aproximá-las da cultura e do patrimônio artístico. (FINCO; CARMEM; LÚCIA, 2015, p.60).

Segundo Souza e Carvalho (2022) a criança negra nos nossos dias, se tornarão o adulto negro/a futuramente, por isso é preciso buscar imediatamente discussões de um passado que não deve ser esquecido, pelas estratégias neoliberais que fortemente penduram até nos dias de hoje.

Pois,

De nossa parte, a educação é convocada a se transformar não em fluxo de normalidade o racismo difuso que circula no Estado. Entretanto, e por muito menos, a educação não deve ser quem atualiza a lógica das focinheiras raciais, como parece ainda ocorrer. Se estamos muito longe de uma base negra comum curricular, nada justifica que na Base Nacional Comum Curricular as crianças negras continuem a ser apagado devido a uma visibilidade seletiva cujo papel precípuo é o de se furtar a promover a anúnciação da diferença negra como potência transformadora da sociedade injusta, desigual e racista que continua sendo a brasileira. (Souza; Carvalho, 2022, p.21-22).

Como vimos existir todo um sistema capitalista de apagamento da criança negra, a começar pelo nosso país, a começar por toda história contada até hoje sobre o negro, que infelizmente se estende velozmente ao espaço escolar e nos seus currículos. Assim uma produção exclusiva e excludente caminha cada vez mais forte no que vai constituindo uma sociedade contemporânea e racista, atingindo a primeira infância, e por muitas vezes sendo uma forma proposital.

### **3.2 O Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Municipal e a Temática Racial.**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento muito importante de organização e estruturação das atividades teóricas e práticas promovidas pela comunidade escolar o qual possui papel fundamental na construção, organização e funcionamento dessa comunidade para efetivação desses PPP. Na concepção de Bezerra (2015),

De modo geral, o PPP tem sido apontado como resolução para assegurar a qualidade do ensino e garantir a organização da escola. Esses apontamentos são essenciais, porém não tocam na questão de pensar a escola como comunidade. Isso é importante porque definir a escola como “comunidade escolar” não assegura que na escola exista uma comunidade constituída. Uma coisa é certa: a reunião de pessoas (atores sociais) em um espaço físico não garante a constituição de uma comunidade. (BEZERRA, 2015, p. 2,3)

No pensamento de Bezerra (2015) o autor questiona se o PPP está presente na escola porque é uma alternativa e sugestão da comunidade para que uma identidade seja construída para a instituição e assim definir a função dos sujeitos envolvidos, ou é apenas uma demanda burocrática da secretaria de ensino.

São questionamentos a serem pensados, pois o PPP precisa ser mais que um documento para as questões pedagógicas e administrativas, pensá-lo somente nesses dois vieses é reduzi-lo, esse documento precisa assumir verdadeiramente o seu sentido na comunidade inserido.

O projeto busca uma direção, e precisa ter uma ação intencional acima de tudo, trazendo um sentido claro e coerente, com um compromisso se importando com o coletivo, porque todo projeto pedagógico da escola ele é também, um projeto político por estar entrelaçado com o sócio político juntamente com os interesses reais e coletivos da população, político no compromisso com a formação do cidadão para uma sociedade. (Veiga, 2002).

O PPP do CEMM está organizado em cinco elementos: Caracterização da unidade escolar, Fundamentação teórica, Estrutura, Diagnóstico e análise situacional e Indicadores. O

primeiro marco traz o histórico, missão e objetivo geral, o segundo marco traz os campos de experiência, o terceiro marco espaço físico, quadro de funcionárias, o quarto marco aponta as dificuldades apresentadas, o último marco trás os rendimentos de acordo com cada ano letivo. Logo no início em sua apresentação, o PPP tem como missão:

Promover ações educativas voltadas para a emancipação humana, a partir do protagonismo infantil, de modo a possibilitar aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens significativas para que sejam capazes de se inserir na cultura letrada de modo autônomo e crítico, capazes de transformar a realidade social em que vivem. (PPP, 2023, p.9)

Diante disso surgem muitos questionamentos frente a que educação que está sendo oferecida e estabelecida no CEMM, mediante missão, valores e objetivos colocados. Valores:

Tomando como ponto de partida uma concepção que pensa a criança como um ser atuante que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que estão envolvidas, investimos na construção de valores e atitudes como solidariedade, cooperação, autonomia e respeito ao bem comum, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia dialógica e democrática, preocupada com as circunstâncias e situações do cotidiano e das relações em que estão envolvidos educadores, crianças e famílias. (PPP, 2023, p. 9)

Objetivo: “Estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a partir de práticas educativas democráticas, colaborativas e coletivas, estimulando a criatividade dos alunos e possibilitando que a escola seja um espaço para os alunos viverem a infância”. (PPP, 2023, p.9)

Segundo Bezerra (2015) os desafios encontrados precisam ser conversados e negociados, mas nunca deverão ser superados nem eliminados, a comunidade sempre será heterogênea e em hipótese alguma, homogênea, o caráter democrático do PPP não é anular os conflitos e estabelecer como regra uma homogeneização, esse caráter muito prováveis irá gerar os conflitos como arena de discussão e celebrar a heterogeneidade.

Passos (2013, p.13-14 *apud* Bezerra 2015, p.4) defende que

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

A questão que parece ser simples, mas acaba sendo, por vezes, complicada, pois a escola que deveria valorizar as culturas e os valores simbólicos que os membros da comunidade escolar constituíram, muitas vezes, negligência em prol de construir um currículo que não reflete os interesses, nem tem um olhar para alcançar as perspectivas dos alunos nem dos professores. (Bezerra, 2015).

Nisto, percebe-se, frente às três primeiras colocações, a temática racial, não é citada e abordada em nenhum dos pontos. Nos valores o PPP, vem trazendo” cooperação, autonomia e respeito ao bem comum”, o que seria esse respeito ao bem comum, traz um aspecto sem clareza nenhuma.

Gomes aponta,

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. (GOMES, 2007, p. 22).

O currículo não pode de jeito nenhum ser visto como um simples processo que só tem a missão em transmitir conteúdo, ele possui um caráter político e histórico, possui também sentido que gera produção de conhecimento na relação entre os sujeitos.

Ainda segundo Gomes:

O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares). (Gomes, 2007, p. 23,24).

Gomes (2007) questiona sobre a questão hegemônica de conhecimento que domina na escola, nos conduzindo a uma tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos, precisamos descobrir que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência?

Desse modo, a identidade é um processo dinâmico, trazendo muitas alternativas na construção gradativa da personalidade no decorrer do processo de vida do indivíduo (Cavalleiro, 2006).

Precisa-se prevalecer durante esse processo de socialização uma visão historicamente positiva a respeito do negro, não deixando prevalecer uma identificação negativamente preconceituosa.

Pensando nisso Cavalleiro aborda, “em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma ‘democracia racial’, livre de desigualdades tão gritantes entre negros e brancos? (Cavalleiro, 2006, p. 21).

Entretanto resta-nos agir, sair do imobilismo e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade, que seria construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade, só assim barreiras serão quebradas para superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural presentes nas várias práticas pedagógicas e currículos. (Gomes, 2007).

Santos e Pinho (2014) argumentam que embora o racismo seja afirmado a todo o momento, a fantasia que o povo brasileiro entende sobre as relações raciais pelo mito da democracia racial, traz uma relação amistosas em oportunidades, atribuindo as desigualdades somente ao passado escravista.

Dando continuidade à análise desse documento, no marco onde é destacado a Fundamentação Teórica, o (PPP, 2023) encontra-se uma breve apresentação a respeito da criança como ser social, “no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninos ou meninas, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (Finco e Oliveira 2011, p.62).

Percebe-se uma leve abordagem a respeito da construção de suas identidades, as crianças aprenderem desde pequenas os significados de serem meninos ou meninas negras. No seguinte parágrafo o (PPP 2023, p.14) contextualiza com Abramowicz e Oliveira (2002) ao declara que a sociologia da infância brasileira precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois, segundo as autoras, a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, “sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas” (p.49).

Essas duas exposições bem rápidas são colocadas no aporte teórico sem nenhuma discussão a respeito do assunto, reafirmando essa colocação quando chegamos nos “Campos de Experiências da Educação Infantil” o (PPP, 2023) ele descreve assim os campos:

[...] Os Campos de Experiências tiveram origem nas DCNEI (2010), como experiências que devem ser oferecidas de modo planejado, intencional e fundamentado pelo professor para a jornada de aprendizagem da criança. Os Campos de Experiências se opõem a qualquer lógica que se aproxime dos componentes curriculares, da compartimentação ou campos de conhecimentos. Ao contrário, os Campos de Experiências buscam a relação e correspondência aos direitos de aprendizagens e a concepções de crianças. Cabe destacar que os Campos de Experiências devem estar incorporados em todos os momentos e experiências de aprendizagem propostos durante o período em que a criança está na escola, ou seja, não devem estar reduzidos a situações específicas[...] (PPP, 2023, p.19).

Nesse contexto, esse documento traz uma desconsideração quanto à implementação das questões raciais, enaltecendo uma educação que indica um ambiente propício ao preconceito e racismo. Sem formação para a diversidade racial, a educação e as instituições e seus currículos, corre um sério risco de apresentar de maneira a repudiar as diferenças de raça/cor, classe social, crença religiosa e tantas outras características das crianças, marcando assim por uma cultura homogeneizadora. (Pinho; Santos, 2014).

Cavalleiro (2006) discute que o silêncio envolvendo essa temática dentro das escolas e no chão da sala de aula, em meio às discussões, favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros também sejam vistos como desigual e inferiores.

Moruzzi e Abramowicz articulam que:

A educação das relações étnica- -raciais surge como abordagem estratégica de ação que toma a escola como lócus na tentativa de romper, enfraquecer e problematizar as práticas discriminatórias, já que os indicadores sociais e escolares visibilizavam a brutal desigualdade estrutural entre brancos e negros. (Moruzzi e Abramowicz, 2015, p. 5).

As autoras por sua vez, reportam que as crianças precisam nas instituições ter percepções quanto ao seu pertencimento, ter orgulho e não ignorar a realidade e formação dessa criança, mediante uma educação que contribui na transformação.

Pois a convivência multiétnica na escola, não tem sido considerada e discutida com seriedade, pelos profissionais, esse debate não se faz presente das pautas de reuniões pedagógicas, e em especial nos planejamentos, nos levando por vezes a entender que esse assunto sobre o conflito étnico está sendo levado e considerado como algo pessoal. (Cavalleiro, 2006).

Discutir uma educação que seja realmente de qualidade, sob a perspectiva do respeito à diferença tem um envolvimento através da investigação e aponta caminhos para romper com as desigualdades, que respeitando os direitos fundamentais das crianças e de suas famílias,

independentemente de sua condição social, colocando em pauta os seus direitos, o respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (Brasil, 2006 apud Moruzzi e Abramowicz, 2015).

Corroborando, a autora Cavalleiro (2006) discute que a criança negra ao ser condicionada em padrões de beleza europeu nos momentos sociocultural, apresenta baixa autoestima, e por consequência disso provavelmente será um adulto que irá apresentar problemas na identidade pessoal.

Os documentos que foram analisados, destacam as diferenças, porém não tem um olhar mais centrado com a temática racial, precisa-se problematizar tal concepção, trazendo uma perspectiva positiva, mantendo-se firme aquilo que é visto como ponto principal e hegemônico.

Para Cavalleiro,

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não se sentem responsáveis pela manutenção, indicação ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. (Cavalleiro, 2006, p.67).

É possível acreditar que devam se concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que as diferenças sejam a centralidade e importância da proposta educativa das crianças, reafirmamos que o debate das diferenças étnico-raciais no Brasil foi controlado no campo curricular para assim realizar uma espécie de justiça cultural, justiça social e racial. (Moruzzi e Abramowicz, 2015)

Diante disso Edmacy Souza (2016), traz uma discussão em sua tese colocando a escola com um papel que precisa trazer excelência nessa discussão, em abordar um olhar e uma identificação em quem são essas crianças negras.

Corroborando,

A escola aparece como construtora de um futuro excelente, de um porvir e, para isso, precisa dominar as crianças e as pessoas negras com suas formas de saber e poder, instituindo verdade sobre elas e para elas. O que fazer quando a diferença persiste ou quando a criança e a pessoa negra traçam linhas de fuga? É preciso desconstruir e desnaturalizar os mundos cristalizados da criança e negra e da pessoa negra. Descolonizar as nossas concepções de mundo, de infância, de gênero, de raça e de etnia e construir uma pedagogia da escuta e das diferenças a partir de uma visão positiva da diversidade. É preciso descolonizar, em primeiro lugar, o nosso olhar e os nossos discursos e nos colocarmos no lugar de aprendizes. O que podemos aprender com as crianças, com as pessoas negras? Que tipo de criança se produz nas escolas

que se caracterizam com imagens/ícones de pessoas/crianças maciçamente brancas? (SOUZA, 2016, p.81)

É necessário urgentemente, parar que colocar como inferiores os povo que foram colonizados e roubados, capturados sobretudo sua cultura e diáspora de forma cruel que se estende e historicamente está enraizada até hoje, se fazendo presente todos os dias em. nosso dia a dia.

Souza (2016), ainda aponta que:

As instituições de ensino, muitas vezes, privilegiam a Cultura europeia em detrimento da cultura de outros grupos étnico-raciais presentes na comunidade local e nas instituições de ensino, como a africana e a indígena. A identidade étnica e racial, desde o começo, é uma questão de saber-poder, sendo o sujeito constituído das várias experiências pelas quais é atravessado. A escola, por sua vez, encontra-se alicerçada em um espaço de produção e circulação desse saber-poder, que pode favorecer a discriminação ou possibilitar a valorização e a construção de uma identidade negra positiva. (SOUZA, 2016, p. 98).

Tomaz Tadeu (1999), fala desse currículo nas escolas, um currículo folclórico, pautada em superficialidade, em datas que não leva o aluno a pensar a respeitar, e a conhecer de fato seu espaço e cultura. Pois a criança vai refletir a diversidade daquilo que carrega dentro de si, do seu mio, sendo ela única, por isso o espaço educacional precisa por propostas e não tragam a pressa da vida adulta.

As autoras colocam,

As crianças chegam à escola da infância com uma história: em família, na creche ou maternal aprenderam mover-se e entrar em contato com as outras com níveis crescentes, mas ainda incertos, de autonomia; experimentaram as primeiras e mais importantes relações; viveram emoções e interpretaram papéis por meio do jogo e da palavra; intuíram os tratados fundamentais de sua cultura; iniciaram a serem através perguntas de sentido sobre o mundo e a vida. (Finco; Carmen; Lúcia,2015. p.49).

Sendo assim essa escola da infância precisa entender o desenvolvimento e o crescimento dessa infância, através dos elementos que visam potencializar as áreas emotivas e cognitivas, criando um ambiente de aventura para o conhecimento.

Corroborando com isso,

A escola da infância se apresenta como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças

que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; E sobre a existência de outros pontos de vista.( Finco; Carmen; Lúcia, 2015,p.50).

Um ambiente que busca fortalecer as diferenças criando um respeito às diferenças, trazendo tudo isso colocando sempre em pauta e fortalecendo ao discurso de uma educação antirracista A escola pesquisada trás em suas páginas finais do PPP, um indicador educacional, mostrando o rendimento do 1ºano, Pré – escola e Creches I e II nós anos de 2021.

## 5. INDICADORES EDUCACIONAIS

### 5.1 Rendimento

#### > CURSO : 1º ANO | ANO LETIVO: 2021

MATRÍCULA INICIAL : 69 | ANTES DO CENSO : 0 | PÓS CENSO : 3 |  
 MATRICULADOS : 72  
 APROVADOS : 60 ( 90,91 % ) | REPROVADOS : 0 ( 0,00 % )  
 TRANSFERIDOS : 6 ( 9,09 % ) EVADIDOS : 6 ( 9,09 % ) | FALECIDOS : 0 ( 0,00 % )  
 MATRÍCULA FINAL DO ANO : 66 | CONFERE EM ZERO : 0

#### > CURSO : CRECHE II | ANO LETIVO: 2021

MATRÍCULA INICIAL : 11 | ANTES DO CENSO : 0 | PÓS CENSO : 1 |  
 MATRICULADOS : 12  
 APROVADOS : 9 ( 75,00 % ) | REPROVADOS : 0 ( 0,00 % )  
 TRANSFERIDOS : 0 ( 0,00 % ) EVADIDOS : 3 ( 25,00 % ) | FALECIDOS : 0 ( 0,00 % )  
 MATRÍCULA FINAL DO ANO : 12 | CONFERE EM ZERO : 0

#### > CURSO : CRECHE III | ANO LETIVO: 2021

MATRÍCULA INICIAL : 63 | ANTES DO CENSO : 0 | PÓS CENSO : 4 |  
 MATRICULADOS : 67  
 APROVADOS : 42 ( 67,74 % ) | REPROVADOS : 0 ( 0,00 % )  
 TRANSFERIDOS : 5 ( 8,06 % ) EVADIDOS : 20 ( 32,26 % ) | FALECIDOS : 0 ( 0,00 % )  
 MATRÍCULA FINAL DO ANO : 62 | CONFERE EM ZERO : 0

#### > CURSO : PRÉ I | ANO LETIVO: 2021

MATRÍCULA INICIAL : 67 | ANTES DO CENSO : 0 | PÓS CENSO : 7 |  
 MATRICULADOS : 74  
 APROVADOS : 54 ( 87,10 % ) | REPROVADOS : 0 ( 0,00 % )  
 TRANSFERIDOS : 12 ( 19,35 % ) EVADIDOS : 8 ( 12,90 % ) | FALECIDOS : 0 ( 0,00 % )  
 MATRÍCULA FINAL DO ANO : 62 | CONFERE EM ZERO : 0

#### > CURSO : PRÉ II | ANO LETIVO: 2021

MATRÍCULA INICIAL : 69 | ANTES DO CENSO : 1 | PÓS CENSO : 5 |  
 MATRICULADOS : 75  
 APROVADOS : 63 ( 95,45 % ) | REPROVADOS : 0 ( 0,00 % )

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho teve como alvo, a visibilidade sobre as Relações Étnico-raciais e sua inclusão nos documentos norteadores da Educação Infantil no município de Itapetinga. Compreender como essa temática tem sido abordada nos processos de organização da escola, nos currículos, apontando para o trabalho pedagógico.

Visando assim uma educação antirracista, que trabalhe na construção de uma sociedade democrática, desvinculando e rompendo com o “mito da democracia racial” que nos cerca e tem o domínio há anos. Assim sendo, uma educação que valorize e respeite as diferenças e as culturas afro-brasileiras, crianças que deverão acima de tudo passar pela escola e ao saírem, ter dentro de si uma referência positiva do negro e de sua história do seu povo e de sua herança africana.

É necessária uma reconstrução na sistematização de uma política curricular, no que tange à abordagem da questão étnico-racial, dentro e fora da Educação Infantil, evidenciando não só na cotidianidade do tema, mas numa mudança estrutural e epistemológica na educação brasileira. (Souza, 2016)

Contudo percebe-se ser uma trajetória que precisa ser percorrida urgente nos currículos, em virtude dessa pauta tão importante que é a educação para as relações étnico-raciais nos documentos, o negro sendo de fato representado nas escolas, um novo olhar e uma construção mais sólida em favor das subjetividades em torno do negro. Essa pesquisa me ajudou na possibilidade de pensar sobre como o tema relações étnico-raciais e infância é um assunto de muita importância sendo ainda um debate para amplas discussões, a infância pobre é tratada de

forma homogênea, a evidência muito nítida de um preconceito articulado no meio da criança negra, onde a sociedade brasileira reafirma uma democracia racial que não existe.

Essa pesquisa também me levou evidenciar que o preconceito na infância existe e é real desde o berçário, e a criança negra é a mais afetada, os espaços escolares estão resistindo em discutir sobre a identidade étnica racial desde a pré-escola, pois a criança dentre os seus 3 e 5 anos já percebe sua diferença racial, cada criança é única, e nelas está o reflexo de sua diversidade, diante de suas origens e de seus espaços, por isso a escola precisa pluralizar muitas possibilidades de crescimento.

O racismo está intimamente ligado ao conceito de degeneração, de anormalidade, posto que objetiva, justamente, implementar a normalidade, enquadrar o que não se encontra no padrão estabelecido como norma, que o define como o que está fora., colocando a pessoa negra entre a figura do “monstro humano” e a do “indivíduo que precisa ser corrigido, sendo visto como um anormal. Na história Constituição da sociedade brasileira, a pessoa negra, a mulher e a criança têm algo em comum proximidade com a natureza, ou seja, o/a selvagem, o/a bruto/a, o homem/mulher da floresta, “o monstro”. A sociedade moderna cria discursos ditos científicos para criar imagens monstruosas do outro, apontando-o como exótico por ser diferente. (Souza, 2016).

Diante disso, e dessas pesquisas fica evidente que o negro está a cada dia de sua vida exposto a prática racista, a criança negra precisa se silenciar para ser aceita, a escola por muitas vezes tem sido um ambiente que vincula esse silenciamento fortalecendo sim! O chamado de que é necessário usar máscaras brancas para se aceita é necessário desbloquear e aceitar o branqueamento para ser aceito, infância de crianças que têm sido roubadas pelo racismo.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, S. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981

ABRAMOWICZ, Anete; LECOVIT2, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pró-Ponições Campinas, v.20, n.3, p.179-197, set/dez.2009

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **Infância, Raça e Papparicação**. Educação em Revista/ Belo Horizonte.v.20. n02.pg209-226/agosto 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo: 2012

BEZERRA, Luis Carlos Ferreira análise do projeto político pedagógico como instrumento de reflexão da escola como comunidade em cursos de formação de professores. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015.1

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf > Acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,2017.

BRASIL. Senado Federal. Presidência da República. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em 20 de agosto de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: **Presidência da República, 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 abr. 2020. BRASIL. Ministério da Educação. 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. Brasília: SECADI; SEPPPIR, 2009b.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas.** In: BENTO, Maria A.S.(Org.). **Educação Infantil**, igualdade racial e diversidade: aspectos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-Ceert, 2012, p.98-117.

Bienalalagoas.com.br/a educação-e o- caminho- para- desconstruir-os-mosntros-que- a- própria- educação- criou. 24 agosto 2023.

Campos de Experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro/ Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadora) – Campina, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.276p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista: Compromisso insuperável para um mundo melhor.** Racismo e Antirracismo na Educação. Selo Negro 2001.

CARVALHO, Darcilane et al. Educação Infantil: Desafios e Perspectivas. XII Congresso Nacional de Educação: 2015.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et. AL. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

Cerisara, Ana Beatriz. O referencial curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Ed. Soc., Campinas, Vol.23, n 80, setembro/2002 p.326\_345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CEZARI, Eduardo; SOUSA, Jil-Vanny; CUNHA, Rogério. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo. Revista Observatório, Palmas, v. 2, 2016.

CONH, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

CORSARO, William Arnold y. **Sociologia da Infância**. 2. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com elementos da Proposta Pedagógica**. 1.ed. Scipione, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua a criança cyber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de alma branca: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil** | Edmacy Quirina de Souza – São Carlos UFSCAR, 2016. 245p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

SANTIAGO, Flavio. **Creche e racismo**. Revista Eletrônica de Educação, v.9, n.2, p.441-460, 2015.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun.2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações Raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei federal n.º 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre diversidade e **currículo**. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.48 p.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-Raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONZALEZ, Rey Fernando. **Pesquisa e subjetividade: os processos de O Marcel Aristides Ferrada Silva**). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HASENBAL, Carlos. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R, V., orgs. Raça, ciência e sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCB,1996, PP.235-249.ISBN:978-85-7541-517-7. Alsoavailable in e PUB from: <http://books.scielo.org/id/djnty/Epub/maio-huuu9788575415177.epub>.

Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo/Tomaz Tadeu da Silva -Belo Horizonte: Autêntica,1999.156 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Infância, **estrangeiridade** e ignorância: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACHADO, M. L. (Org.). **Educação Infantil** em tempos da LDB. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MERISSE, Antônio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte Andamp; Ciência, 1997. P. 25-51.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-racial: a importância da história do Negro e da África no sistema educativo brasileiro**. In: MULLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: EDUFF, 2013.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem, In: Anais do XXXI CONGRESSO INTERNACIONAL DOS AMERICANISTAS. São Paulo: Anhembi,1955.

Poder Judiciário de Santa Catarina, 25 novembro 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, Vilma Aparecida; SANTOS, Suellen Lima dos. **Um estudo sobre crianças negras no contexto da Educação Infantil**. Ver. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol.22, ano12, n. 2, p. 81-98, jul/dez. 2014.

ITAPETINGA. Secretaria de Educação. Setor **Pedagógico. Referencial Curricular da Rede Municipal de Itapetinga**. Bahia, Itapetinga: Secretaria de Educação, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Teodoro. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba v 6, n.19, p. 37-50, set./dez.2006. Disponível em:< <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/diálogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 10 nov.2022.

SANDRA, Norma de Almeida Ferreira. **Educação e Sociologia**, ano XIII, n79, agosto/ 2002.

SANTOS, Lilian. O que a escuta das crianças revela sobre os currículos praticados na Educação Infantil? Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. I, p.1-15, jul.,2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; **Crianças negras entre assimilação e negritude**. Revista Eletrônica de Educação, v,9, n.2, p.161-187, 2015.

SOUZA, Maria Lucia Anacleto de. Quais as Crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “Culturas” sem diversidade cultural. Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Marisa. Trench de. Infância e Historicidade. São Paulo: PUC/SP (Tese de Doutorado em Educação) Filosofia da Educação, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 ed. Local: Papirus, 2002.

TRINDEDADE, Cristine Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. São Paulo 2011

SANTOS, Ivana Beatriz. Educação, infância literatura; ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E M E T E F). Osvaldo Hulse crecuiuma SC. 2017.

CORREA, Lajara Jaina. Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas.