


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JAQUELINE FERREIRA JUSTINO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: uma análise na Educação Infantil**



ARARAQUARA – S.P.
2023

JAQUELINE FERREIRA JUSTINO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: uma análise na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira

ARARAQUARA – S.P.
2023

J96b

Justino, Jaqueline Ferreira

A Base Nacional Comum Curricular e a educação das relações étnico- raciais : uma análise na Educação Infantil / Jaqueline Ferreira

Justino. -- Araraquara, 2023

184 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Claudete de Sousa Nogueira

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. BNCC. 3. Projeto
Político- Pedagógico. 4. Educação Infantil. 5. DCNERER. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta potenciais impactos significativos. Cientificamente, aprofunda a compreensão da interseção entre BNCC, DCNERER, PPP e prática docente na Educação Infantil, gerando conhecimento sobre a eficácia pedagógica nesse contexto. Socialmente, identifica desafios e contribuições para promover uma educação equânime e antirracista, inovando na abordagem pedagógica. Economicamente, sugere implicações na formação de professores, impactando na eficácia do sistema educacional e potencialmente melhorando a economia ao formar cidadãos. Educacional e culturalmente, enriquece ambientes escolares e currículos, valorizando a diversidade étnico-racial. Internacionalmente, seus resultados podem ser compartilhados em fóruns, promovendo visibilidade e comparação de práticas educacionais. Localmente, suas conclusões podem ser adaptadas para aprimorar políticas educacionais. Sustentavelmente, contribui para uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo a diversidade e a igualdade. Quanto ao conhecimento e à temática, amplia a compreensão da implementação da BNCC e temática étnico-racial, fortalecendo a base teórica. Em resumo, transcende a academia, impactando positivamente a prática educacional, a formação de professores e influenciando políticas educacionais em níveis local, nacional e global, contribuindo para uma sociedade mais igualitária, consciente e antirracista.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research presents potential significant impacts. Scientifically, it deepens the understanding of the intersection between BNCC, DCNERER, PPP and teaching practice in Early Childhood Education, generating knowledge about pedagogical effectiveness in this context. Socially, it identifies challenges and contributions to promoting equitable and anti-racist education, innovating in the pedagogical approach. Economically, it suggests implications for teacher training, impacting the effectiveness of the educational system and potentially improving the economy by training citizens. Educationally and culturally, it enriches school environments and curricula, valuing ethnic-racial diversity. Internationally, its results can be shared in forums, promoting visibility and comparison of educational practices. Locally, its findings can be adapted to improve education policies. Sustainably, it contributes to a fairer and more equitable society, promoting diversity and equality. Regarding knowledge and themes, it expands the understanding of the implementation of the BNCC and ethnic-racial themes, strengthening the theoretical basis. In short, it transcends academia, positively impacting educational practice, teacher training and influencing educational policies at local, national and global levels, contributing to a more egalitarian, conscious and anti-racist society.

JAQUELINE FERREIRA JUSTINO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: uma análise na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira

Data da defesa: 10/11/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Eva Aparecida Silva
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Luiz
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à base que me sustenta: minha família. Aos meus avós Guiomar e Auliviano, doutores da vida que não estão mais neste plano. Ao meu bebê anjo que os acompanha agora. Aos meus pais, Heloisa e Beto, meu porto seguro. Às minhas irmãs, Juliana e Julia, companheiras de vida. E ao Juliano, que fez morada em nossa família, tornando-se fundamental.

Dedico ainda este estudo às crianças negras que existem e resistem diariamente nas escolas deste país. Em especial, meu sobrinho Denis, que desde pequeno nos ensinou a resistir e lutar!

AGRADECIMENTOS

No mundo da pesquisa, há uma crença de que a escrita é solitária. Já ouvi dizer até que ela é um fenômeno que ocorre entre o autor e ele mesmo. No meu caso, entre a autora e ela mesma. No entanto, felizmente, as experiências não são todas iguais. Aqui posso garantir, com o maior orgulho do mundo, que essa escrita não foi solitária. Na caminhada para chegar até aqui, muita gente não soltou a minha mão, alguns até soltaram, às vezes, mas porque sabiam que naquele momento eu precisava desse espaço.

Dessa forma, inicio meus agradecimentos dizendo aos meus companheiros e companheiras nessa jornada que essas poucas linhas não fazem jus ao tamanho da gratidão que trago comigo.

Aos meus avós, Guiomar e Auliviano, os maiores Doutores que já passaram neste plano, apesar da falta de escolarização, carregavam a sabedoria da vida e hoje são meus anjos da guarda.

Aos meus pais, Heloisa e Beto, meu porto seguro, meus exemplos de vida, de superação, de amor incondicional. Sem vocês, não seria quem sou nem estaria onde estou. Obrigada por tantos sacrifícios e luta. Um dia irei recompensá-los.

Às minhas irmãs, Juliana e Julia, minhas companheiras da infância, da adolescência, da vida! Obrigada por serem quem são e por estarem comigo. Se eu pudesse escolher infinitas vezes, ainda escolheria vocês.

Ao meu sobrinho, Denis, meu amor maior, que nasceu com o dom de se superar, de existir, de resistir, que me ensina diariamente o que é militar e amar suas raízes.

Ao meu bebê anjo que esteve comigo por pouco tempo, mas me ensinou nesse pouco tempo o que eu ainda não havia aprendido em anos de vida, me mostrou que não podemos controlar tudo, precisamos parar, às vezes, precisamos que cuidem de nós e está tudo bem. Obrigada pela lição que me ensinou, sua missão foi cumprida. Eu te amarei para sempre.

Ao meu companheiro, Juliano, sinônimo de cuidado, amor, paciência e incentivo. Capaz de abrir mão de seus planos para que eu viva os meus, capaz de acreditar em mim, mesmo quando eu não acredito, capaz de vivenciar e vibrar minhas conquistas como se fossem suas. Obrigada por todo amor, cuidado, companheirismo e admiração.

À minha orientadora, Claudete, agradeço por acreditar em mim - em um mundo que já me disse muitos “nãos”, você me disse “sim” – isso levarei por toda a vida. Agradeço pelas reuniões em que eu chegava apreensiva, cheia de medos, dúvidas e saía leve, tranquila, agradeço pela partilha do seu conhecimento, pela orientação amiga, responsável, empática e verdadeira que me proporciona.

Às membras da banca, Eva e Maria Fernanda, por aceitarem nosso convite, pela escuta e leitura atenta do trabalho, pelas contribuições imensuráveis que ofereceram desde o início, pela empatia dispensada a mim em momentos difíceis vividos ao longo do trabalho. Vocês são minhas referências!

À minha filha de quatro patas, Lolla, que me acompanhou em cada hora e minuto de escrita, leitura, literalmente, esteve ao meu lado em cada momento.

À minha amiga, Daiane, fiel companheira, agradeço pela paciência, horas de conversa, pelos puxões de orelha, pela companhia, risadas, choros, correções, surtos e por ser ouvido ao longo dessa jornada, posso dizer com certeza que sem você não teria chegado até aqui. Sua inteligência e amizade me inspiram!

À minha amiga, Leocardia, agradeço por abrir caminhos, obrigada pelo incentivo, pelas horas de conversa e pelo apoio que me proporcionou. Já disse e repito: você salva vidas!

Às queridas, Bruna e Eliane, agradeço pela prontidão em sanar minhas dúvidas sempre que precisei.

Ao meu amigo, Tiago, que me ajudou com as entrevistas, você foi essencial!

Ao grupo de estudos Práticas Pret@gógicas e todos/as seus componentes pelas trocas e aprendizados, vocês me fortalecem!

Por fim, agradeço às professoras e ao professor que aceitaram participar da pesquisa mesmo após exaustivos dias de trabalho. Obrigada!

RESUMO

Este estudo analisa a relação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) e os efeitos na prática docente na Educação Infantil, levando em conta os desafios e as contribuições para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e a implementação no Projeto Político-Pedagógico (PPP), empregando uma metodologia qualitativa descritiva. A pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com seis professoras e um professor da Educação Infantil, juntamente com uma análise documental da BNCC e dos Projetos Político- Pedagógicos (PPP) de uma unidade de Educação Infantil à luz das DCNERER. Os resultados revelam a falta de alinhamento nítido entre a BNCC e as DCNERER, o que dificulta a incorporação consistente da temática étnico-racial pelos/as educadores/as. Entretanto, muitos/as professores/as reconhecem a importância dessa temática, destacando o papel significativo das professoras negras nesse processo. O estudo enfatiza a urgência da formação continuada dos/as educadores/as para abordar eficazmente a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, destaca a necessidade de colaboração entre educadores/as, instituições de ensino e órgãos governamentais para alinhar a BNCC com as DCNERER e integrá-las nos PPP das escolas. Esta pesquisa oferece informações sobre os desafios e oportunidades para promover a equidade racial na Educação Infantil, enfatizando uma abordagem democrática. Ao analisar práticas docentes, políticas públicas e currículos, contribui para a compreensão de como as políticas antirracistas podem ser efetivamente implementadas no sistema educacional brasileiro.

Palavras – chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; BNCC; Projeto Político-Pedagógico; Educação Infantil; DCNERER.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between the National Common Curriculum Base (BNCC) and the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNERER) in Early Childhood Education in Brazil, employing a descriptive qualitative methodology. The research involved semi-structured interviews with six female teachers and one male teacher from Early Childhood Education, along with a documentary analysis of the BNCC and the Political-Pedagogical Projects (PPP) of an Early Childhood Education unit in the light of the DCNERER. The results reveal a lack of clear alignment between the BNCC and the DCNERER, making it challenging for educators to consistently incorporate ethnic-racial issues. However, many teachers recognize the importance of these issues, emphasizing the significant role of Black female teachers in this process. The study underscores the urgency of continuous professional development for educators to effectively address Ethnic-Racial Relations Education. Additionally, it highlights the need for collaboration among educators, educational institutions, and governmental bodies to align the BNCC with the DCNERER and integrate them into school PPPs. This research provides insights into the challenges and opportunities for promoting racial equality in Early Childhood Education, emphasizing an inclusive and collaborative approach. By analyzing teaching practices, public policies, and curricula, it contributes to the understanding of how anti-racist policies can be effectively implemented in the Brazilian educational system.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; BNCC; Political-Pedagogical Projects; Early Childhood Education; DCNERER.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Formação profissional e tempo de atuação.	27
Tabela 2	Faixa etária de atuação	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Autodeclaração racial das/dos participantes.	26
Quadro 2	Temas e subtemas para análise das entrevistas.	32
Quadro 3	Síntese das aprendizagens dos campos de experiências da BNCC (2018) – Educação Infantil.	84
Quadro 4	Campos de experiência e objetivos de aprendizagem da BNCC (2018) voltada para a Educação Infantil que representam questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
E.I.	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
C.E.R.	Centro de Educação e Recreação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
2.1 Fundamentos da pesquisa	23
2.2 Contextualizando o universo da pesquisa	23
2.2.1 Local	23
2.2.2 Contexto do município	24
2.2.3 Centros de Educação e Recreação	24
2.2.4 Centro de Educação e Recreação estudado	25
2.2.5 Participantes	26
2.3 Instrumentos e técnicas	29
2.3.1 Procedimentos de coleta de dados	29
2.3.2 Procedimentos de análise dos dados	30
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INFÂNCIAS, CRIANÇAS NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	34
3.1 Compreensão de infâncias e crianças	34
3.2 Crianças e infâncias negras	37
3.3 Ciclo da Educação Infantil no Brasil	41
4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	47
4.1 Educação das Relações Étnico-Raciais: o que é?	47
4.2 Das políticas públicas à prática: Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	52
5 CURRÍCULO E BNCC	60
5.1 Currículo e tensões	60
5.2 A Base Nacional Comum Curricular: contexto e história da implementação	62
6 CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	72
6.1 O que é projeto político-pedagógico?	72
6.2 Tramas e princípios orientadores do projeto político pedagógico	74

7 ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
7.1 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular: qual o lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais?	78
7.2 Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: potência ou extenuação para a Educação das Relações Étnico-Raciais?	81
8 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM A LEGISLAÇÃO: ABORDAGENS SOBRE O ACESSO E A PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS	89
8.1 Leitura da legislação nas entrelinhas: acesso e percepção das professoras e do professor	89
8.2 Educação das relações étnico-raciais: do que as/os professoras/es estão falando?	108
9 FORMAÇÃO E CURRÍCULO: A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA	133
9.1 O caminho formativo das professoras e do professor: da Educação das Relações Étnico-Raciais à Base Nacional Comum Curricular	133
9.2 Projeto político-pedagógico e currículo: uma análise integrada	148
9.3 A análise crítica do Projeto Político-Pedagógico	154
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	176
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturado para os/as docentes	180
ANEXOS	183
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	184

APRESENTAÇÃO

O interesse por esta pesquisa advém, como é comum a muitos, das minhas vivências pessoais e profissionais. Nesse sentido, começarei revisitando algumas memórias. A primeira delas – e logo se compreenderá a sua relevância neste relato – diz respeito ao fato de ter nascido e crescido em uma família com pouco ou nenhum acesso à educação e, por conseguinte, com limitado acesso à informação e aos recursos básicos necessários. No entanto, era uma família que compreendia o quão fundamental era a busca por conhecimento como meio de transformação, e, por isso, me ofereceram oportunidades para que essa busca se tornasse realidade. Como, então, superaram essa lacuna? Que caminhos seguiram? Como alcançaram o que até então parecia inatingível e desconhecido? O que mudou?

Para responder a essas indagações, recorrerei ao termo 'políticas públicas'. A motivação por essa escolha será devidamente esclarecida adiante. Lembro-me de ter cerca de dez anos, durante o ensino fundamental inicial, e ouvir de meus pais que eu poderia me dedicar mais aos estudos, pois estávamos recebendo o Bolsa-Escola. Isso nos permitiria adquirir materiais de melhor qualidade. Ainda consigo sentir a alegria de acompanhar meus pais na primeira vez em que fomos às compras, quando pude escolher alguns materiais. Foi uma experiência que, até então, me era desconhecida.

Essa foi, sem dúvida, a primeira política pública que recorro ter vivenciado e necessitado. No entanto, não foi a única. Posteriormente, como é próprio de um país democrático, as políticas mudaram, incluindo a política do Bolsa Família, que englobava auxílio-gás, cartão alimentação e outros subsídios essenciais. Esses benefícios proporcionaram à minha família a oportunidade de se concentrar em outras necessidades e progredir, deixando de depender desses apoios ao longo do tempo. Foi nesse contexto que concluí meu ensino médio em uma escola pública. Foi nesse ponto que, mais uma vez, as políticas públicas desempenharam um papel fundamental na minha jornada.

Naquela época, infelizmente, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) apesar de já ter sido criado, ainda não estava em vigor, mas o Programa Universidade para Todos (PROUNI) era uma realidade. Dessa forma, por meio desse programa e usando minha nota do ENEM, conquistei uma bolsa parcial em uma universidade particular, onde tive

a oportunidade de cursar Direito, bem como uma bolsa integral para o curso de Pedagogia. Optei pela Pedagogia. Concluí meus estudos sem custos e me tornei a primeira pessoa em minha família a obter um diploma de ensino superior. Com esse feito, consegui empregos logo após a aprovação em concursos públicos para cargos de professora nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Como professora, testemunhei diariamente a realidade de crianças que, assim como eu em minha infância, dependiam de políticas públicas. Comprometi-me a garantir que elas tivessem acesso a essas políticas e usufríssem dos benefícios. Entre essas políticas, destaco as políticas públicas de ação afirmativa, Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (DCNERER).

Essa ênfase não é casual. Foi durante a atuação como docente na educação infantil que precisei recorrer a essas políticas públicas como instrumentos de garantia de direitos. É relevante notar que utilizo a palavra 'instrumento' porque, embora eu as empregasse regularmente nas unidades de ensino em que trabalhei e trabalho, nesse caso, elas passaram de documentos orientadores da minha prática para instrumentos que asseguravam o direito de adotar essa abordagem.

Certo dia, enquanto desempenhava minhas funções em uma das instituições onde lecionava, fui confrontada por duas alunas de apenas quatro anos de idade. Uma delas apontou para a outra e relatou: 'Tia, fulana disse que você é macaco!' Essas situações, embora inesperadas, são lamentavelmente recorrentes, mas eu estava ciente de que precisava tomar providências. Perguntei à aluna mencionada: 'Fulana, você disse isso? Por quê?' Ela respondeu: 'Porque você é marrom e todas as pessoas marrom são macacos. Mas você é um macaco fofo, tia.' A outra criança que relatou o incidente complementou: 'Ah, então eu também sou um macaco, tia, porque eu pareço com você.'

Como era de se esperar, intervim na situação e tive duas convicções. A primeira foi a urgência de desenvolver um projeto na escola sobre essa temática. A segunda foi de que, ao longo de minha trajetória, apesar dos inúmeros obstáculos, deixei de contemplar um aspecto que permeou minha vida inteira: a temática racial. Embora eu compreendesse e sempre trabalhasse com essa temática, nunca a havia associado a algo além de ser alguém que defendia causas justas. Essa 'falta de contemplação' talvez se deva às apelidações que recebia na escola quando era referida como morena, ou até

mesmo 'sujinha'. Até aquele momento, eu nunca havia associado a situação que eu, minha família e outras famílias viviam a essa temática. Foi, portanto, um despertar, mesmo que tardio.

No entanto, meu despertar pessoal podia esperar. As crianças que mencionei não podiam. Diante desse cenário, com base no conhecimento adquirido e na convicção de que uma intervenção pontual com aquelas crianças não seria suficiente para solucionar o problema, entendi que era necessário realizar um trabalho mais amplo, envolvendo tanto a escola quanto a comunidade. Nesse contexto, entrei em contato com a diretora da instituição onde lecionava. relatei o incidente e sugeri a implementação de um projeto escolar. Para minha surpresa, a diretora rejeitou a ideia. Ela alegou falta de tempo, argumentando que aquelas crianças eram diferentes e que a prioridade era garantir que elas fossem alfabetizadas, uma vez que suas famílias eram exigentes. A sugestão dela foi que eu contasse uma história que enfatizasse a igualdade, e que isso resolveria o problema.

Devido a essa evidente falta de apoio, sensibilidade e preparo por parte da diretora, mais uma vez, recorri às políticas públicas. Argumentei que era inadmissível que ela rejeitasse a ideia, uma vez que a legislação estabelecia a obrigatoriedade de abordar essa temática. Além disso, evidenciei que, se ela persistisse na negativa, eu estava disposta a recorrer às instâncias superiores da educação para garantir o cumprimento dessa obrigação legal. O diálogo não foi dos mais agradáveis, mas acabou sendo bem-sucedido, uma vez que, diante da legalidade das políticas, a diretora não pôde sustentar sua negação. Assim, desenvolvemos o projeto ao longo do ano letivo.

Ao final daquele ano, eu estava exausta, como é comum entre os profissionais da educação, dada a imensa responsabilidade que recai sobre nós. No entanto, tinha a certeza de que havia garantido às crianças envolvidas os seus direitos, bem como sua capacidade de resistência e dignidade. Atribuo esse sucesso, mais uma vez, ao suporte oferecido pelas políticas públicas relacionadas a essa temática. Ressalto que essa foi uma das situações em que tive que recorrer a esses instrumentos.

Atualmente, após uma década no ambiente escolar como professora, sou testemunha diária da persistência do racismo. Isso me motivou a explorar cada vez mais as políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à infância, à temática étnico-racial e à educação. Percebi o árduo trabalho empreendido pelo Movimento Negro para

garantir que eu, aquelas crianças e muitas outras tivéssemos apoio para acessar a educação e que esse acesso fosse de qualidade. Entendi também a importância de que essas políticas sejam permanentes e contínuas, independentemente das mudanças na política e no cenário político. Não é aceitável que sejam desmontadas, seja de forma metafórica, por meio de atitudes, como aquela da diretora que mencionei, ou literalmente, quando novas políticas públicas se sobrepõem às já existentes, o que pode ameaçar direitos fundamentais e relevantes para toda a sociedade brasileira.

Assim, em meio a um contexto político turbulento, permeado por perspectivas neoliberais explícitas e um impeachment questionável, a pesquisa que realizei surgiu em resposta a um documento que buscava unificar a educação brasileira sob uma base comum.

Nesse contexto, senti a necessidade de avaliar se esse marco normativo poderia comprometer os direitos educacionais das crianças, particularmente das crianças negras.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade que permeia a sociedade brasileira é inegável, sendo resultado de uma complexa trajetória que envolve a interação de diferentes povos e suas lutas. Entre as lutas que desempenharam um papel fundamental na formação do Brasil, destaca-se a história da África e dos africanos trazidos à força para o país, que, após a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, foram deixados em sua maioria em situação de vulnerabilidade social. Esse legado histórico trouxe consigo sequelas alarmantes, tais como o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

No entanto, apesar da significância desse marco na história do Brasil, é notável a escassa valorização e interesse dedicados a essa temática, especialmente no contexto educacional. Um exemplo disso é a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 242 § 1º, menciona apenas o ensino da História do Brasil com considerações sobre as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, relegando as relações étnico-raciais a um segundo plano (Brasil, 1988).

Mesmo com a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1.996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a educação acerca das questões étnico-raciais carece de diretrizes claras e métodos estabelecidos. Conforme apontado por Batista, Santos e Manzoli (2020), a legislação não oferece uma definição precisa sobre como a Educação Étnico-Racial deve ser incorporada ao sistema de ensino.

Foi apenas a partir dos esforços de movimentos sociais, notadamente o Movimento Negro, que, em 2003, a Lei 10.639/03 foi promulgada, alterando a LDBEN 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira. Essa legislação foi posteriormente complementada pela Lei 11.645/08, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas. Após a promulgação da Lei 10.639/03, diversos outros documentos foram elaborados como resposta às demandas do Movimento Negro ao longo do século XX, fornecendo diretrizes e regulamentações nacionais para o tratamento das questões raciais em diferentes níveis e modalidades de ensino. Entre esses documentos, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), o Plano

Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

À medida que os debates sobre a importância das Relações Étnico-raciais ganhavam destaque, a história da Educação Infantil no Brasil também se viu envolvida em uma luta constante pela defesa dos direitos das crianças e por uma redefinição de seu papel como um espaço de desenvolvimento integral, reconhecendo as crianças como "sujeitos históricos e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade" (Brasil, 2010, p. 12). Dessa forma, o ambiente escolar da Educação Infantil passou a ser considerado um espaço de relevância na luta contra as problemáticas relacionadas à diversidade étnico-racial e na formação de sujeitos.

Reconhecendo a importância da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica e estabeleceu novas regulamentações que demonstravam um compromisso com a abordagem da diversidade étnico-racial. Isso se reflete nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que reforçam a importância de incorporar essa dimensão nos currículos e práticas pedagógicas desse nível de ensino.

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

Nesse contexto, é de suma importância destacar os avanços significativos na legislação relacionada à Educação para as Relações Étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil. Esses avanços representam um passo fundamental no reconhecimento da necessidade de superar imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas dentro do ambiente educacional, como destacado por Gomes e Jesus (2013).

Entretanto, apesar da existência de um conjunto de dispositivos legais que

ilustram esses progressos históricos, é crucial ressaltar que tais legislações ainda não foram efetivamente implementadas, enfrentando diversos desafios. Um desses desafios reside na alegação de que muitos docentes desconhecem o processo histórico que levou a essas regulamentações ou possuem apenas um conhecimento superficial da Lei 10.939/2003 e suas Diretrizes, muitas vezes interpretando-as como imposições do Estado ou até mesmo rotulando-as pejorativamente como a "lei dos negros" (Gomes; Jesus, 2013).

Mesmo diante das dificuldades mencionadas, é relevante observar que, em 2017, em meio a um cenário político marcado por tensões, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No entanto, essa nova legislação traz consigo desafios adicionais, como apontam Nogueira e Silva (2020). Estes desafios podem influenciar a implementação efetiva das políticas voltadas para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, lançando luz sobre a necessidade contínua de abordar essas questões de maneira eficaz no contexto educacional brasileiro.

Não só o desafio de implementação da Base como um todo, mas pela incorporação e implantação nas escolas e, sobretudo, nas práticas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Nogueira; Silva, 2020, p. 16).

Observa-se um aumento no acesso e na permanência dos estudantes nas escolas, acompanhado por avanços notáveis na legislação que busca promover uma abordagem antirracista na Educação Escolar. No entanto, dentro desse contexto, persistem desafios que as instituições de ensino precisam superar.

Diante do crescente impacto das mudanças legais nos currículos escolares do Brasil, é evidente a necessidade de realizar pesquisas que garantam que os avanços na legislação voltados para uma educação antirracista não se percam no caminho.

Nesse sentido, torna-se imperativo abordar a Base Nacional Comum Curricular à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) nos projetos políticos-pedagógicos e nas práticas docentes, especialmente na Educação Infantil, vista como a base da Educação Básica e como uma fase fundamental na formação de sujeitos históricos e de direitos. Assim, o objetivo desta

pesquisa é analisar a relação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) e os efeitos na prática docente na Educação Infantil, levando em conta os desafios e as contribuições para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e a implementação no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Para atingir esse objetivo, foi conduzida uma pesquisa qualitativa e descritiva que utilizou entrevistas semiestruturadas com seis professoras e um professor da Educação Infantil, bem como uma análise documental da BNCC e do PPP de uma unidade de Educação Infantil à luz das DCNERER.

Esta pesquisa está organizada em oito capítulos. No primeiro capítulo, "Caminhos Metodológicos", são discutidos os fundamentos da pesquisa, os participantes, o contexto do estudo e os procedimentos de coleta e análise de dados.

O segundo capítulo, "Educação Infantil no Brasil: Infâncias, Crianças Negras e Políticas Públicas", explora a compreensão da Educação Infantil, das crianças e infâncias envolvidas na pesquisa, bem como o lugar histórico das crianças negras na formação da Educação Infantil no Brasil, incluindo o contexto político e ideológico.

O terceiro capítulo, "Relações Étnico-Raciais e a Educação no Brasil", discute a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, os conceitos e legislações relacionados a essa abordagem, e como ela tem sido abordada em pesquisas anteriores.

No quarto capítulo, "Currículo e BNCC", são abordadas as tensões e o poder político e ideológico relacionados à implementação do currículo escolar, considerando onde e quando isso ocorre.

O quinto capítulo, "Currículo e o Projeto Político-Pedagógico", explora a definição do PPP, seus princípios e sua importância.

No sexto capítulo, "Análise da BNCC e sua Relação com as Diretrizes Curriculares ERER", apresentam-se os resultados da análise da Base Nacional Comum Curricular em relação às Diretrizes Curriculares ERER.

No sétimo capítulo, "Educação das Relações Étnico-Raciais, Currículo e sua Relação com a Legislação", as entrevistas são analisadas para entender como os educadores têm acesso às legislações pertinentes.

No capítulo "Formação e Currículo", são discutidos desafios e contribuições relacionados à formação e aos currículos, incluindo a análise do PPP.

Finalmente, nas "Considerações Finais", são feitas reflexões, apontamentos e sugestões para o desenvolvimento futuro da pesquisa.

Ao longo deste trabalho, os oito capítulos apresentados buscam fornecer uma base sólida para a compreensão das complexas interações entre a legislação educacional, os currículos escolares, as práticas docentes e o desafio de implementar uma abordagem antirracista na Educação Infantil. A pesquisa realizada, que incluiu entrevistas com professores e uma análise minuciosa de documentos oficiais, ofereceu reflexões valiosas sobre o atual panorama educacional no Brasil, especialmente no que diz respeito às questões de relações étnico-raciais.

As discussões sobre a Educação Infantil, as políticas públicas, as relações étnico-raciais, o currículo e o Projeto Político-Pedagógico, bem como a formação de educadores, serviram como um contexto essencial para a análise da BNCC e seu alinhamento com as DCNERER. Os desafios e contribuições identificados ao longo do trabalho indicam a necessidade de uma abordagem holística e colaborativa na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa, que considere a diversidade étnico-racial como um componente central. À medida que a pesquisa avança para a etapa de análise das entrevistas e para as considerações finais, espera-se que as vozes dos educadores e as experiências práticas enriqueçam ainda mais nossa compreensão sobre como as políticas e os currículos impactam

o trabalho em sala de aula. As reflexões finais deste trabalho fornecerão elementos sobre os desafios enfrentados pelos educadores, bem como sugestões para promover a implementação eficaz de uma abordagem antirracista na Educação Infantil, visando uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Fundamentos da pesquisa

A abordagem metodológica adotada para esta pesquisa é a qualitativa descritiva. De acordo com Ludke e André (1986), essa abordagem se destaca por sua capacidade de obter dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada.

A escolha da abordagem de pesquisa qualitativa descritiva, desenvolvida por Ludke e André (1986), fundamenta-se na sua ênfase em compreender, descrever e interpretar fenômenos em seus contextos naturais. Ao contrário de testar hipóteses ou teorias, essa metodologia concentra-se em descrever como um fenômeno ocorre, evitando interferências significativas em seu ambiente natural.

Um aspecto que se mostrou particularmente atrativo na adoção dessa abordagem é a importância dada à contextualização. A pesquisa descritiva qualitativa ressalta a necessidade de considerar fatores ambientais, culturais, sociais e históricos que possam influenciar os fenômenos sob investigação (Ludke; André, 1986).

Além disso, a flexibilidade inerente à pesquisa qualitativa descritiva é um fator que nos motivou. Ela permite a adaptação das abordagens à medida que o estudo avança, possibilitando a exploração de novos temas e a coleta de informações em profundidade (Ludke; André, 1986).

É relevante destacar que essa abordagem se mostra particularmente útil quando o objetivo é explorar fenômenos complexos, compreender a experiência humana e capturar as nuances de situações da vida real. É comumente empregada em estudos exploratórios, pesquisas etnográficas, pesquisas de campo e investigações nas quais a subjetividade desempenha um papel fundamental (Ludke; André, 1986).

2.2 Contextualizando o universo da pesquisa

2.2.1 Local

A pesquisa foi realizada em uma instituição municipal de educação infantil localizada em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo.

2.2.2 Contexto do município

Conforme mencionado anteriormente, trata-se de um município de médio porte localizado no interior do Estado de São Paulo. Em 2021, de acordo com informações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sua população era estimada em aproximadamente 213.317 habitantes, com a maioria residindo na área urbana. Além disso, 96,4% da população era alfabetizada.

No âmbito educacional, mais especificamente na área da educação infantil, a rede de ensino do município contava, no momento da pesquisa, com quarenta e três escolas públicas de educação infantil, denominadas Centros de Educação e Recreação (CERs).

De acordo com o censo escolar de 2022, divulgado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município objeto da pesquisa possuía 9.345 crianças matriculadas na educação infantil, sendo 4.971 em creches e 4.375 na pré-escola. É importante ressaltar que esses dados referem-se exclusivamente às instituições públicas do sistema municipal, não incluindo as escolas privadas.

2.2.3 Centros de Educação e Recreação

Os Centros de Educação e Recreação (CER) no mencionado município são mantidos e gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação e são responsáveis pela oferta da Educação Infantil.

Conforme estabelecido na lei municipal nº 7.863 de 25 de janeiro de 2013, em seu artigo 3º, § 1º, os Centros de Educação e Recreação compreendem "o atendimento em creche e pré-escola, em período parcial ou integral, para crianças de 0 a 5 anos de idade". Adicionalmente, eles se organizam em cinco etapas: a) Creche - 0 a 3 anos (berçário I e berçário II, classe intermediária e 3ª etapa); b) Pré-escola - 4 a 5 anos (4ª etapa e 5ª etapa).

Cabe destacar que o município disponibiliza um Regimento padrão que estabelece as diretrizes para o funcionamento desses CERs. De acordo com o regimento, o objetivo primordial do atendimento prestado por essas unidades é promover o

desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, abrangendo o físico, o motor, o intelectual e o social. No que concerne à organização curricular, o Regimento enfatiza que os princípios orientadores para a elaboração dos currículos dos CERs são a autonomia, a cooperação, a responsabilidade, a promoção da autoimagem positiva e a construção de conhecimentos que incentivem a livre expressão e o desenvolvimento da capacidade crítica.

Com relação à disposição dos espaços em todos os CERs, o Regimento, em seu capítulo V, estabelece que esses espaços devem ser utilizados em um sistema de rodízio, alternando o uso dos ambientes. Essa abordagem visa otimizar a utilização dos espaços por parte de todos os educadores, exigindo, assim, um planejamento cuidadoso para as atividades realizadas nesses espaços, a fim de garantir uma intencionalidade educativa.

2.2.4 Centro de Educação e Recreação estudado

O Centro de Educação e Recreação (CER) "José Maria"¹, objeto de estudo, está situado no bairro Jardim Castanheira², caracterizado como uma região periférica de grande vulnerabilidade social, devido às inúmeras questões financeiras e sociais enfrentadas pelas famílias que ali residem. Este CER recebe alunos de dez bairros vizinhos, também localizados em áreas periféricas do município.

Além disso, o bairro onde o CER está localizado conta com infraestrutura que inclui fornecimento de água potável, rede de esgoto, energia elétrica, cobertura de telefonia celular e acesso à internet, serviço de coleta de lixo, reciclagem, templos religiosos, transporte coletivo, comércio local, e áreas de proteção ambiental. A população é atendida por um posto de saúde, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), e outros serviços.

O CER em estudo é resultado de uma parceria entre a Prefeitura e o Governo Federal. A necessidade de construir esta unidade surgiu em 2011, após a entrega de 498 casas em um conjunto habitacional próximo.

A unidade começou a receber crianças em 28 de março de 2012, embora a

¹ Nome fictício.

² Nome fictício.

cerimônia de inauguração tenha ocorrido em 14 de abril. Nessa mesma ocasião, foi inaugurado um parque de madeira, situado entre o CER e a escola EMEF vizinha, destinado ao uso das crianças de ambas as instituições.

A estrutura atual da unidade atende não apenas o bairro onde está localizada, mas também os bairros Cedro I e II, Jardim Juazeiro, Jardim Pau-Brasil, Jardim Aroeira I, Jardim Pinus, Reserva da Seringueira, Altos da Oliveira, Recanto do Baobá e Vale dos Ipês³. Devido a essa abrangência, o CER "José Maria" teve seu maior número de matrículas em 2018, chegando a 430 crianças matriculadas, tornando-se o maior CER da rede municipal. É importante destacar que, mesmo com um número menor de matrículas atualmente, o CER "José Maria" continua sendo considerado de grande porte.

Atualmente, o CER estudado atende 334 crianças, divididas nos seguintes grupos: Berçário I, Berçário II, Classe Intermediária, Terceira Etapa, Quarta Etapa e Quinta Etapa, tanto no período da manhã como à tarde. A instituição emprega um total de 44 funcionários.

2.2.5 Participantes

Os/as participantes da pesquisa foram seis professoras e um professor que atuam na Educação Infantil em um dos Centros de Educação e Recreação do município selecionado para o estudo, conforme já caracterizado anteriormente. A idade dos/as participantes variou entre 35 e 53 anos. A maioria se autodeclarou como brancos (3), seguidos por pretos e pardos, com a mesma quantidade (2). O quadro a seguir descreve as informações sobre a caracterização pessoal dos participantes.

Quadro 1 – Autodeclaração racial das/dos participantes

	Idade (anos)	Sexo	Autodeclaração (cor/etnia)
Ana ⁴	37	Feminino	Branca
Benedita	38	Feminino	Parda

³ Nomes fictícios.

⁴ Visando assegurar a identidade dos/as participantes foram utilizados nomes fictícios com iniciais em ordem alfabética de acordo com a cronologia das entrevistas.

Cássia	42	Feminino	Branca
Denise	46	Feminino	Parda
Ester	45	Feminino	Preta
Fátima	53	Feminino	Preta
Geraldo	35	Masculino	Branco

Fonte: Elaboração própria.

Todos/as os/as participantes possuíam graduação em Pedagogia e atuavam na Educação Infantil por um período que variou de 3 a 17 anos. O tempo de docência na rede de ensino da pesquisa também variou na mesma faixa de anos, enquanto o tempo de docência no CER estudado variou de 2 a 11 anos. Em relação à formação, todos tinham pós-graduação, sendo 6 de nível lato sensu e 1 de nível stricto sensu. O quadro abaixo descreve as informações sobre a caracterização profissional dos participantes:

Tabela 1 – Formação profissional e tempo de atuação

	Formação Profissional	Outras formações	Tempo atuação educação infantil (ano)	Tempo atuação rede de ensino pesquisada (ano)	Tempo atuação no CER pesquisado (anos)
Ana	Pedagogia	Educação Infantil	10	8	8
Benedita	Pedagogia	Psicopedagogia	10	10	10
Cássia	Pedagogia	Mestrado/Doutorado em Educação Escolar	10	10	9
Denise	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	3	3	2
Ester	Pedagogia	Serviço Social	10	6	5
Fátima	Pedagogia	Psicopedagogia	17	17	11
Geraldo	Pedagogia	Letras, Gestão Escolar, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento	8	8	2

Fonte: Elaboração própria.

A idade das crianças nas turmas dos professores variou entre 2 e 5 anos. Todos os participantes já atuaram com outras faixas etárias na educação infantil, e a maioria também atuava ou havia atuado simultaneamente em outras etapas da educação básica. O quadro a seguir descreve a caracterização da atuação profissional dos participantes:

Tabela 2 – Faixa etária de atuação

	Idade das crianças que atua (ano)	Idade das crianças que já atuou (ano)	Atua/atuou em outra etapa da educação básica/tempo
Ana	4	0, 2 e 5	Atua nos anos iniciais do ensino fundamental concomitantemente/16 anos.
Benedita	4	3 e 5	Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental/ 6 meses.
Cássia	5	3	Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental/ 5 anos.
Denise	3	4	Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental/ 3 anos.
Ester	2	0 a 5	Atuou nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da Fundação Casa/ 7 anos.
Fátima	3	2 e 3	Nunca atuou em outra etapa da educação básica.
Geraldo	4	2, 3,4 e 5	Atuou nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos/ 9 anos.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados apresentados nas tabelas e no quadro anterior, podemos constatar que os/as participantes da pesquisa são profissionais com uma vasta experiência na área da Educação Infantil. Além disso, todos possuem qualificação acadêmica de nível superior ou acima, e a maioria deles/as já teve experiência no ensino em diferentes anos e modalidades de ensino.

2.3 Instrumentos e técnicas

Com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, adotamos um conjunto de ferramentas para a coleta de dados. Especificamente, empregamos um roteiro de entrevista semiestruturada, desenvolvido exclusivamente para este estudo (ver Apêndice A), bem como a técnica de análise documental.

As entrevistas realizadas foram de natureza semiestruturada, uma vez que, conforme orientação de Ludke e André (1986), elas se desenrolam com base em um esquema básico, porém permitem flexibilidade na condução, adaptando-se às necessidades de cada entrevistado.

A análise documental envolveu a utilização de documentos específicos, incluindo as legislações que constituíram o foco da pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Além disso, o projeto político-pedagógico do Centro de Educação e Recreação (CER) em estudo também foi incorporado, uma vez que qualquer material escrito que possa fornecer informações sobre o comportamento humano, como leis, regulamentos, normas e arquivos escolares, é considerado um documento válido para análise, conforme definido por Ludke e André (1986).

Vale ressaltar que a escolha por essa combinação de instrumentos e técnicas foi fundamentada na abordagem proposta por Ludke e André (1986, p. 39), que considera a análise documental apropriada "quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista." Além disso, quando diferentes abordagens de pesquisa convergem para resultados semelhantes, como no caso deste estudo, a confiabilidade dos resultados em relação ao fenômeno estudado é reforçada (Ludke; André, 1986).

2.3.1 Procedimentos de coleta de dados

Para conduzir esta pesquisa, seguimos um procedimento ético e metodológico cuidadosamente planejado. Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos e posteriormente recebeu aprovação pelo parecer número 4.920.485 (ver Anexo A).

Em seguida, estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação por meio de e-mail, no qual detalhamos os objetivos da pesquisa e solicitamos permissão para realizá-la em um dos Centros de Educação e Recreação (CER) do município. Devido à situação da pandemia da Covid-19 na época, a Secretaria informou que a decisão ficaria a critério do CER em questão.

Prosseguimos, então, contatando a diretora responsável pelo CER escolhido. Nesse contato, apresentamos os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as considerações éticas que orientariam nossa abordagem. Também solicitamos autorização para entrevistar os/as professores/as atuantes no CER, respeitando o interesse individual de participação na pesquisa.

Após obtermos a aprovação da diretora, estabelecemos comunicação com os/as professores/as. Aqueles/as que concordaram em participar foram incluídos/as no processo. As entrevistas foram agendadas em dias convenientes, levando em consideração a disponibilidade dos/as professores/as. Para garantir a segurança de todos os/as envolvidos/as e cumprir as diretrizes de saúde em meio à pandemia da COVID-19, as entrevistas foram conduzidas de forma remota, utilizando o *Google Meet*, e os termos de consentimento livre e esclarecido foram obtidos através do *Google Forms*.

Durante as entrevistas, todas as interações foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas integralmente para possibilitar a análise.

Por fim, solicitamos à diretora do CER o acesso ao projeto político-pedagógico da unidade, a fim de realizar a leitura e obter cópias das informações relevantes para a análise documental.

2.3.2 Procedimentos de análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa-descritiva, optamos por empregar o procedimento de análise de dados qualitativo, uma escolha alinhada com os princípios que fundamentam a pesquisa. Nessa abordagem, conforme destacado por Biasoli-Alves (1998), nosso objetivo reside na apreensão de significados presentes nas falas dos participantes, contextualizados no ambiente em que se encontram e dentro dos parâmetros conceituais delineados pela pesquisadora. Essa abordagem resultou em uma sistematização de dados pautada na qualidade, sem a pretensão de alcançar um nível

absoluto de representatividade (Biasoli-Alves, 1998). Além disso,

Ele pode ser considerado como um processo indutivo de analisar os dados descritivos da realidade, tendo como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos: observados e/ou entrevistados. Sua função seria apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de experiências vividas, auxiliando a compreensão entre o indivíduo no seu contexto (Biasoli-Alves, 1998, p. 149-150).

Para a análise das entrevistas, adotamos os seis estágios fundamentais delineados por Biasoli-Alves (1998). Essas etapas englobaram o seguinte processo:

1. Construção do roteiro: Este estágio permitiu a captação de uma ampla variedade de informações que eram relevantes para os objetivos da pesquisa, abrangendo contribuições de todos os participantes.

2. Execução das entrevistas e registro literal dos dados: As entrevistas foram realizadas com todos os participantes da pesquisa, e os dados foram registrados de forma precisa e completa.

3. Transcrição literal: Cada detalhe das entrevistas foi considerado e a transcrição foi conduzida com minuciosidade.

4. Leituras: Neste ponto, realizamos uma leitura aprofundada dos dados, permitindo a imersão do pesquisador no material coletado.

5. Sistematização dos dados: Buscamos refinar os resultados à luz do referencial conceitual e da realidade investigada. Procuramos identificar padrões e diferenças nas respostas, categorizando-as com base no foco da pesquisa.

6. Redação: Nessa fase, selecionamos tópicos e temas, organizando a narrativa de acordo com uma estrutura que se apoiou na literatura relevante e nas contribuições dos próprios participantes da pesquisa.

Esses seis momentos cruciais representaram o método adotado para a análise das entrevistas, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa na compreensão e interpretação dos dados coletados. Em virtude disso, procedemos com a análise qualitativa dos dados, o que implicou em nossa dedicação à identificação de padrões, temas, tendências e relações que emergiram dos dados.

Nesse sentido, fundamentamos nossa análise nas perguntas do roteiro de entrevista e nas narrativas dos participantes que foram obtidas durante as entrevistas. A

partir desse conteúdo, categorizamos os temas e subtemas, os quais serão delineados a seguir:

Quadro 2 – Temas e subtemas para análise das entrevistas

TEMAS	SUBTEMAS	DESCRIÇÃO
1 Acesso e impressões sobre a BNCC – EI, a Lei 10.639/03 e as DCNERER	1.1 Meios de acesso e impressões BNCC – EI 1.2 Meios de acesso e impressões Lei10.639/03 e as DCNERER 1.3 Concepções sobre formações sobre a BNCC – EI 1.4 Concepções sobre formações sobre a Lei 10.639/03 e as DCNERER	Relatos de quais formas tiveram contato ou não com o documento e quais as impressões do texto. Relatos de quais formas tiveram contato ou não com o documento e quais as impressões do texto. Relatos sobre formações que receberam ou não, bem como a necessidade delas. Relatos sobre formações que receberam ou não, bem como a necessidade delas.
2 Compreensões sobre o conceito Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	2.1 Definições/caracterizações da ERERna Educação Infantil.	Relatos sobre a compreensão, facilidades/dificuldades e importância da ERER na Educação infantil
	2.2 Percepções sobre a garantia da ERER no C.E.R e na própria prática.	Relatos sobre as percepções de garantia ao direito da ERER às crianças, pelo C.E.R e pela própria prática
3 Percepções quanto às contribuições ou não da BNCC com a temática da ERER e na sua prática comoum todo	3.1 Percepções de contribuições ou não da BNCC na prática como um todo	Relatos sobre as percepções de contribuições ou não da BNCC em sua prática
	3.2 Percepções de contribuições ou não da BNCC com a temática da ERER	Relatos sobre as percepções de contribuições ou não da BNCC em sua prática relacionado à ERER
4 Reflexos da BNCC e ERER no PPP da instituição	4.1 Acesso e participação na elaboraçãono PPP da instituição	Relatos sobre o acesso e a participação na elaboração/revisão do PPP da instituição
	4.2 Implementação da BNCC e ERER noPPP da instituição	Relatos sobre a implementação da BNCC e a ERER no PPP da instituição

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise documental, seguimos os procedimentos delineados por Ludke e André (1986) dentro da mesma abordagem. Após a seleção dos documentos a serem analisados, que incluíram as legislações relacionadas ao objeto de estudo e o projeto-político-pedagógico do local, adotamos as seguintes etapas:

1. Decisão sobre a unidade de análise: Optamos por selecionar a unidade de registro como o ponto principal, focando na frequência de ocorrência de textos relacionados à temática central da pesquisa nos documentos selecionados.

2. Seleção da forma de registro: Realizamos anotações e sintetizamos as informações relevantes.

3. Leitura e releitura dos registros: Procedemos à análise dos registros documentais com leituras e releituras detalhadas.

4. Construção de categorias: Utilizamos as informações obtidas nas leituras e releituras para criar categorias que nos auxiliaram na organização dos dados.

5. Aprofundamento, ligação e ampliação: Estabelecemos conexões e associações entre as informações, combinando-as, separando-as e reorganizando-as. Essa etapa visou aprimorar a compreensão e proporcionar uma base sólida para a redação. Assim como na análise das entrevistas, também nos apoiamos na literatura relevante e nas contribuições verbais dos participantes da pesquisa.

Esses procedimentos metodológicos possibilitaram uma análise abrangente e detalhada dos documentos, alinhada com os objetivos da pesquisa.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INFÂNCIAS, CRIANÇAS NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

3.1 Compreensão de infâncias e crianças

Não é possível abordar a Educação Infantil sem considerar a criança e a infância. Da mesma forma, não podemos discutir mudanças legais e políticas públicas para essa etapa de ensino sem avaliar para qual criança e infância elas estão sendo direcionadas. Portanto, é fundamental estabelecer uma compreensão sólida dos conceitos de infância e criança que fundamentam esta pesquisa. Para construir essa base teórica, recorreremos às contribuições de diversas pesquisas nas Ciências Humanas, com ênfase na historiografia e sociologia da infância.

O conceito de criança pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas. Do ponto de vista legal, de acordo com a Lei nº 8099, de 13/07/1990, criança é definida como toda pessoa que tenha até 12 anos de idade incompletos. Linguisticamente, a etimologia da palavra remete à junção de "criar" + "-ança," que significa indivíduo na infância, sendo que a palavra "infância" deriva do latim e se refere à incapacidade de falar (Doreto; Costa, 2012; Kuhlmann Jr., 2015). Por fim, em uma perspectiva sócio-histórica, a criança é vista como um ator social pleno, com direitos, inserido na trajetória histórica, geralmente associada ao período denominado de infância. Ambos os conceitos têm se mostrado consistentes (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009).

Essa pluralidade de definições ocorre devido ao fato de que, como apontado por Sarmiento (2007) e Kuhlmann Jr. (2015), quando tratamos do significado de infância e das diferentes interpretações da palavra criança, estamos lidando com tempos e espaços distintos que resultam em mudanças sociais relacionadas aos sistemas de categorização etária presentes na sociedade, associando cada uma delas a um sistema de status e papéis atribuídos.

Esse fenômeno é igualmente reconhecido por Philippe Ariès, um dos pioneiros nos estudos sobre crianças e infâncias (Del Priore, 2010; Abramowicz, 2018). Em sua obra clássica "História social da criança e da família," publicada originalmente em 1973, ele aborda a historiografia internacional da infância, principalmente no contexto da nobreza e burguesia europeia, utilizando fontes iconográficas de um período político e social vivido na França. Ariès destaca que, até aproximadamente o século XII, durante

a Idade Média, a criança não era percebida como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas sim, como um adulto em miniatura (Ariès, 1986).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida o sentimento da infância não existia o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da 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. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste (Ariès, 1986, p. 156).

O sentimento de infância, conforme Ariès (1986), teve seu início, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser observada ao longo dos séculos XV e XVI. No entanto, os indícios de seu desenvolvimento tornaram-se numerosos e significativos a partir do final do século XVI e ao longo do século XVII.

Dessa forma, a pesquisa de Ariès fornece subsídios relevantes para a compreensão da criança e da infância, especialmente quando sistematiza e estabelece a existência do sentimento de infância. No entanto, é necessário transcender esse referencial, uma vez que concebemos a infância como uma evolução histórica que deve considerar, além do tempo e das transformações sociais, múltiplas intersecções, tais como gênero, classe, raça, etnia, entre outras.

Nesse contexto, compartilhamos a visão de Kuhlmann Jr. (2015, p. 21) de que "a perspectiva linear do desenvolvimento histórico, de Ariès, adquire uma abstração ainda maior quando aplicada a outros contextos". Em outras palavras, a concepção da infância europeia, nobre e burguesa, não é suficiente para refletir sobre a infância no Brasil.

Além disso, de acordo com Kuhlmann Jr. (2015), estudos posteriores demonstraram que o sentimento de infância em tempos antigos ou na Idade Média não era inexistente no Brasil, uma vez que os povos nativos reconheciam as peculiaridades e demonstravam um especial apreço por suas crianças.

Essa afirmação, embora ponderada pelo autor, é evidenciada na pesquisa de Chaves (2000), que partiu da análise de cartas jesuítas, documentos históricos e crônicas de viajantes estrangeiros para tentar identificar os diversos significados das crianças

para os povos nativos. Mesmo sob a perspectiva dos colonizadores portugueses que chegaram ao Brasil, os relatos e impressões fornecem indícios sobre a distinção entre crianças e adultos.

A diferenciação das crianças foi observada por THEVET (1558). Considerando-se que era um povo que andava nu e que cobria o seu corpo unicamente com pinturas e adornos, mesmo assim os adornos das crianças eram diferentes daqueles dos adultos (Chaves, 2000, p. 13).

Os relatos analisados por Chaves (2000) evidenciam também o cuidado que os povos originários tinham com suas crianças, quando as impediam de ir morar com os padres que tentavam catequizá-las, bem como o carinho que demonstravam no apreço que dedicavam a cada uma delas.

Dessa forma, mesmo sendo um povo indomável, irracional, dominado pelo demônio, amaldiçoado e descendente de Cam, como os índios eram considerados pelos colonizadores, estes tiveram que reconhecer, contraditoriamente, que este povo tinha um carinho especial pelas suas crianças pequenas, dispensava às mesmas um cuidado peculiar e as protegia (Chaves, 2000, p. 12-13).

Outro exemplo da presença do sentimento de infância no Brasil são as crianças africanas que foram transmigradas forçosamente e escravizadas no Brasil. Quando chegavam, traziam consigo a infância vivenciada entre os seus, em seu país de origem, considerando sua ancestralidade. Conforme Gutman (2022, p. 31), "a infância africana é construída anteriormente à escravidão; ela é ancestral e constituinte do sujeito: criança."

Gutman (2022) apresenta a cosmovisão de algumas comunidades espalhadas pelos países do continente africano, como os Dagara e os Beng, a fim de analisar a perspectiva da criança africana escravizada com base no que foi vivido antes de sua escravização. Essa análise revela os caminhos dessa ancestralidade e o sentimento dedicado às crianças em cada uma delas, resultando em cuidado, respeito e consideração pelo espaço sócio-histórico que elas ocupavam.

Para além da afirmação da existência ou não do sentimento de infância, outro aspecto que nos distancia de Ariès é que, ao pensar no Brasil, não podemos ignorar a pluralidade de infâncias que o constituiu ao longo da história. Algumas delas incluem a

infância dos povos originários, a infância dos povos africanos transmigrados forçosamente para a escravização, além da infância trazida pelos colonizadores. Também temos a infância miscigenada e a infância dos imigrantes (Didonet, 2005).

Essa construção histórica se reflete na contemporaneidade, pois dentro do país, as infâncias advindas de tal diversidade também se diversificam. É perceptível que ser uma criança brasileira, levando em consideração condições econômicas, geográficas, étnicas, raciais, de gênero, climáticas, bem como suas linguagens, pensamentos, desejos, possibilidades, experiências e oportunidades, adquire significados diversos.

No Brasil, é fácil reconhecer que é distinto ser criança numa megalópole como São Paulo e na selva amazônica; ser filho de pescador e de garimpeiro; viver a infância numa colônia no sul do país e numa fazenda de criação extensiva de gado no Mato Grosso ou Roraima; morar na caatinga e numa praia nordestina; ser de família de classe alta ou média e ser de uma família que vive em situação de pobreza; morar na favela e num morro dominado pelo tráfico e pelo tiroteio entre polícia e bandido; ser criança negra, branca, indígena, quilombola, ribeirinha... (Didonet, 2005, p. 4).

Assim, compreendemos que não podemos falar de uma infância ou criança universal, mas sim de crianças e infâncias plurais que são produzidas em cenários situados em campos e contextos múltiplos que compõem a esfera geracional da infância em cada momento histórico. Portanto, assumimos o termo "infâncias" como o mais adequado (Siqueira, 1997; Kohan, 2004; Abramovicz, 2018; Del Priori, 2010; Sarmiento, 2007).

Da mesma forma, entendemos que essa compreensão se torna necessária quando lançamos o olhar para as políticas públicas, uma vez que, como não há uma infância única, todas devem ser consideradas. Devemos abandonar discursos universalizados que privilegiam umas em detrimento de outras, valorizando suas especificidades como resistência e existência.

3.2 Crianças e infâncias negras

Diante do exposto, compreendemos que o conceito de infância é uma construção histórica que se modifica ao longo do tempo, manifestando-se de maneira heterogênea mesmo dentro de uma mesma sociedade e período. Nesse sentido, partindo da premissa

de que esse conceito está intrinsecamente ligado às dimensões étnicas, sociais, raciais, de gênero e outras intersecções que influenciam a vivência da criança em relação ao outro, pretendemos explorar aqui a experiência de "ser" criança negra no Brasil, bem como as diversas facetas da infância que a caracterizam, de acordo com o contexto social, histórico e político vigente.

Na sociedade brasileira contemporânea, é possível encontrar crianças e adolescentes em variados contextos e situações. Além disso, a legislação do país (Brasil, 1990) estabelece que "a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais". No entanto, desde a infância, a criança negra enfrenta o desafio de construir uma identidade positiva que inclua todos os princípios legais que a definem como sujeito. Isso ocorre porque "construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensinou aos negros, desde muito cedo, que para serem aceitos, devem renunciar a si mesmos" (Gomes, 2005, p. 43) representa um desafio para os/as negros/as brasileiros.

Outros fatores contribuem para essa dificuldade. De acordo com o IBGE (2009), 56% das crianças negras vivem em famílias pobres, enquanto a pobreza afeta 32% das crianças brancas. Além disso, uma criança negra tem uma probabilidade 70% maior de nascer em situação de pobreza em comparação com uma criança branca. Essa disparidade racial também se manifesta nas taxas de mortalidade infantil que são 72% mais altas entre as crianças negras do que entre as crianças brancas (FIOCRUZ, 2018).

A desigualdade racial também se reflete no acesso à educação. Segundo o IBGE (2009), uma criança negra tem 30% mais probabilidade de estar fora da escola do que uma criança branca. Quando essas crianças têm acesso à educação, enfrentam diversos desafios, incluindo racismo, discriminação, negação de seu próprio conhecimento histórico e privação da construção de sua identidade (Cavalleiro, 2012; Gomes, 2002; Oliveira, 2004; Trancoso; Oliveira, 2020).

Outro exemplo da disparidade educacional, conforme destacado por Abramowicz e Oliveira (2017), é o fato de que mais de sete milhões de crianças estão fora das creches, sendo a maioria delas crianças de zero a três anos, em sua maioria pobres e negras.

Os dados contemporâneos apresentados anteriormente nos levam a reforçar o

entendimento de que o conceito de infância é construído historicamente, e cada criança, com base em sua história e identidade étnico-racial, ocupa um "lugar" distinto na sociedade. Essas disparidades, especialmente em relação às crianças negras, têm como uma de suas raízes na história da escravidão no Brasil.

Uma obra que ilustra essa conexão é "O filho da escrava (em torno da lei do ventre livre)" de Katia Mattoso (1988), a primeira historiadora a publicar um estudo específico sobre a vida das crianças escravizadas no Brasil, em 1988. O estudo examina diversos aspectos do cotidiano dessas crianças, incluindo as condições de seu nascimento, crescimento, interação social, iniciação no trabalho e a aprendizagem das "leis" da escravidão. A autora explora a história da escravidão no Brasil com foco na dinâmica das relações familiares durante esse período. Mattoso investiga as complexidades das experiências da população escravizada, incluindo as crianças nascidas de mulheres escravizadas.

Ao questionar a partir de que idade e de que maneira os "filhos da escrava" deixavam de ser considerados crianças e passavam a ser percebidos como escravos, Mattoso nos fez refletir sobre como as idades da vida eram regidas por regras gerais, mas também estavam relacionadas com a função social desempenhada pelas crianças, como o fato de que as crianças brancas tinham seu tempo de transição para a vida adulta adiado, enquanto as crianças negras escravizadas, ao atingirem uma determinada idade, eram forçadas a entrar no mundo do trabalho. Isso representava uma mudança significativa de status, de criança irresponsável para força de trabalho dos "donos".

A autora também aponta que o período do ventre livre foi marcado por diferenças relacionadas à raça, ou seja, as crianças de mães livres tinham a perspectiva de prolongar suas infâncias e buscar a educação, enquanto os filhos de mães escravizadas continuavam a ter uma infância limitada, com seu tempo de brincar reduzido ao mínimo. Ela conclui que a lei do ventre livre representou uma vitória das mentalidades antiquadas e prejudiciais da época.

Relacionando essa obra com os dados contemporâneos apresentados anteriormente, podemos observar que as desigualdades raciais e as lutas enfrentadas pelas crianças negras no Brasil têm raízes profundas na história da escravidão. A escravidão gerou uma estrutura social que perpetuou desigualdades com base na raça, afetando não apenas os adultos, mas também as crianças nascidas nesse contexto.

As crianças nascidas de mães escravizadas, conhecidas como "filhos da escrava", enfrentavam condições extremamente difíceis e eram frequentemente consideradas propriedade de seus donos. Embora as condições tenham evoluído desde então, muitas das desigualdades enfrentadas pelas crianças negras têm raízes na era da escravidão.

Portanto, a obra de Katia Mattoso fornece uma perspectiva histórica valiosa para entender as lutas atuais das crianças negras no Brasil e destaca a importância de abordar as desigualdades raciais e trabalhar para promover a equidade e a justiça social. Além disso, ela ressalta como a história da escravidão deixou um impacto duradouro na sociedade brasileira, especialmente para a população negra.

Infelizmente, em muitas partes do mundo, incluindo o Brasil, as crianças negras ainda enfrentam desigualdades significativas e estão, em muitos casos, à margem de oportunidades e acesso a recursos em comparação com crianças não negras. Isso é resultado de uma série de fatores, incluindo discriminação racial, desigualdades socioeconômicas, disparidades educacionais e outras formas de injustiça social.

As desigualdades raciais persistem em muitos aspectos da vida, incluindo educação, saúde, justiça criminal e emprego. As crianças negras frequentemente enfrentam taxas mais altas de pobreza, têm menos acesso a serviços de qualidade, são mais propensas a serem vítimas de violência e enfrentam preconceitos e estereótipos raciais como já mencionamos.

É importante reconhecer essas desigualdades e trabalhar para combatê-las. Ações afirmativas, políticas públicas voltadas para a equidade racial, conscientização sobre o racismo e a promoção da equidade de oportunidades são passos importantes para abordar as desigualdades enfrentadas pelas crianças negras e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de realizar seu pleno potencial, independentemente de sua raça ou etnia. Logo, apesar dos avanços no entendimento das infâncias e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, as crianças negras, assim como suas experiências infantis, continuam a ser subconsideradas, com seus direitos frequentemente não plenamente garantidos. Isso ressalta a necessidade contínua de combater as desigualdades e promover a justiça social para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

3.3 Ciclo da Educação Infantil no Brasil

Os contornos pelos quais o poder público brasileiro lida com a infância e seus direitos são moldados pelas transformações na sociedade, especialmente quando se trata da infância das crianças negras e pobres. Nesse contexto, a formação da Educação Infantil no Brasil está intrinsecamente ligada às políticas de atendimento e cuidado voltadas para crianças e a infância. Isso envolve a criação de instituições pré-escolares, como creches, jardins de infância e escolas maternais, que se alinham aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Além disso, essa formação está influenciada por questões relacionadas à maternidade e ao trabalho feminino (Kuhlmann Jr., 2015).

Esse fenômeno tem raízes que remontam aos primórdios da colonização do Brasil, quando a atenção dispensada às crianças tinha um caráter religioso. Representantes da Corte e da Igreja Católica eram responsáveis pela tutela das crianças, visando à conversão das crianças ameríndias em futuros súditos do Estado português. Através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém- introduzidas no Brasil, alcançando assim um duplo objetivo (Rizzini; Pilotti, 2011).

A partir do século XVI, com a chegada dos povos negros que foram escravizados e o enfraquecimento e expulsão dos jesuítas, os escravizados passaram a ser elementos essenciais para a economia da época. Para os proprietários de terras, tornou-se mais vantajoso financeiramente importar mão de obra escrava em vez de manter crianças. Isso se deve ao fato de que as crianças escravizadas frequentemente faleciam devido às condições precárias a que eram submetidas (Rizzini; Pilotti, 2011).

No período colonial, segundo Rizzini e Pilotti (2011), muitas crianças, escravizadas ou não, eram abandonadas em locais públicos, igrejas e à porta das casas. Essa situação chegou a preocupar as autoridades, levando-as a propor duas medidas em 1726: a distribuição de esmolas e o recolhimento das crianças expostas em asilos.

Foi assim que a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil, um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 19).

Essa disposição foi formalizada em lei e se tornou a principal forma de assistência à infância nos séculos XVIII e XIX, persistindo formalmente até 1927. Nota-se, portanto, que desde o início da história do Brasil, o objetivo do poder público era solucionar o que, segundo Rizzini e Pilotti (2011), era conhecido como o "problema da infância", o qual estava invariavelmente ligado à pobreza.

Os asilos de órfãos também foram mantidos durante o século XIX. Nesse período, de acordo com Rizzini e Pilotti (2011, p. 6), “a ideia de proporcionar educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas ganhou ímpeto, preparando-os para assumir seus lugares na sociedade”. No entanto, isso mascarava a verdadeira intenção do Brasil Império, que era retirar as crianças que circulavam pelas ruas do convívio social e afastá-las do meio social. No mesmo período, em 1871, a Lei n.º 2040, conhecida como a Lei do Ventre Livre,

foi promulgada. Segundo essa lei, os filhos dos escravizados nascidos a partir daquela data seriam considerados livres. No entanto, essa lei não garantia a liberdade dessas crianças. Conforme destacado por Rizzini e Pilotti (2011, p. 18), essas crianças continuavam sob a tutela dos senhores, que tinham a opção de mantê-las até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos gastos com elas, seja por meio de seu trabalho gratuito até os 21 anos, seja entregando-as ao Estado mediante uma indenização.

Em 1888, a Lei nº 3353, conhecida como a Lei Áurea, foi promulgada, pondo fim ao processo de escravização no Brasil. Isso desencadeou importantes transformações no país, decorrentes da urbanização. Essas mudanças levaram ao surgimento do Movimento Eugenista, que introduziu conhecimentos médicos relacionados à higiene, prevenção de doenças e epidemias. No entanto, esse movimento tinha essencialmente um viés racista e segregador, estabelecendo critérios disciplinares e definindo padrões de normalidade dentro de um modelo ideal a ser seguido, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, étnicos e outros.

A eugenia seria o estudo para o melhor cultivo da “raça”. O termo eugenia é oriundo do inglês eugenics, a partir do grego eugénes, que significa “bem nascido”. Etimologicamente, o eugenismo (ou eugenia) é a ciência dos bons nascimentos; fundamentada na Matemática e Biologia, tinha como cerne identificar os “melhores” membros e estimular a sua reprodução e, ao mesmo tempo, diagnosticar os “degenerados” e evitar a sua multiplicação (Góes, 2015, p. 38).

Tais preceitos eram indicados na época como mecanismos de proteção à infância. Os discursos eram justificados como assistencialistas, no entanto, estavam diretamente ligados às grandes mudanças resultantes da promulgação das Leis do "Ventre Livre" e da "Lei Áurea". A preocupação não residia na proteção genuína ou no cuidado com as crianças, mas sim em como lidar com o "problema" representado por essas crianças que nasciam livres.

Podemos identificar esse viés em uma das primeiras referências que abordam a necessidade de criar instituições responsáveis por essas crianças. Essa referência é representada por um trecho apresentado por Kuhlmann Jr. (2015) do artigo intitulado "A creche," escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico encarregado dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturazinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (Vinelli *apud* Kuhlmann Jr., 2015, p. 80).

A instituição da "creche" foi intencionalmente difundida como uma medida assistencialista diretamente relacionada a questões étnico-raciais e de classe. Ela foi vista como muito mais do que um simples aperfeiçoamento das Casas de Expostos. Na verdade, foi apresentada como uma alternativa a essas instituições, com o propósito de evitar que as mães abandonassem seus filhos. Essas creches foram criadas para atender às necessidades das mães que trabalhavam como domésticas e operárias industriais, com o objetivo de impedir que abandonassem seus filhos, o que seria considerado um problema para a sociedade (Kuhlmann Jr., 2015).

É importante perceber, nesse preâmbulo, que as instituições voltadas para o atendimento das crianças "carentes" tinham também um propósito moralizador. Como eram consideradas carentes cultural, afetiva e fisiologicamente, as crianças pobres precisavam adquirir a cultura e os "bons costumes" para se tornarem cidadãs, bem como receber "nutrientes" para saúde do corpo, como a alimentação e aquisição de bons hábitos de higiene. As instituições, portanto, visavam formar o homem "civilizado". Esse era o modelo de educação

proposto pela medicina higienista, a fim de controlar a população “carente” – entenda-se os negros pobres – e proteger a honra, a paz e a integridade da elite. Nessa perspectiva, civilizar a população significava introduzir a cultura e os costumes do homem branco europeu, nosso colonizador (Moruzzi; Tebet, 2010, p. 27).

Outro tipo de instituição que começou a se consolidar no Brasil nesse mesmo período foram os "jardins de infância", que tinham como público-alvo crianças entre 3 e 6 anos pertencentes à elite brasileira. Estes já incluíam o termo "pedagógico" em suas propagandas, destacando-se como uma atribuição exclusiva das instituições destinadas às crianças ricas, sem qualquer semelhança com os asilos e creches voltados para crianças pobres (Kuhlmann Jr, 2015, p. 81).

É importante observar que esses espaços tinham enfoques distintos em sua implementação. Os jardins de infância priorizavam o desenvolvimento das crianças e o aspecto pedagógico do processo educacional. Por outro lado, as creches estavam fortemente vinculadas ao crescimento da indústria têxtil e tinham a finalidade de oferecer um local onde as crianças poderiam permanecer, ao mesmo tempo em que eram moldadas moralmente de acordo com as perspectivas da elite. Esse redirecionamento da atenção às crianças pobres e negras buscava também permitir que as mulheres ingressassem no mercado de trabalho (Kuhlmann Jr, 2015).

No Brasil, a educação infantil se forjou em torno de duas instituições: de um lado, o jardim da infância, “semente” histórica (para permanecer na metáfora) da pré-escola, integrado ao sistema de ensino, atendendo preferencialmente crianças de 4 a 6 anos; de outro, a creche, vinculada às instâncias da assistência, sem carreira profissional formalizada, instituição que até 1996 não estava regulamentada e que podia atender crianças em diversas idades antes do ensino fundamental (Rosemberg, 2012, p. 17).

Definindo marcos históricos, é fundamental ressaltar que até a década de 90, quando a Constituição Federal foi promulgada, as políticas de atendimento às crianças se baseavam em uma divisão entre o cuidado, voltado para alguns, e a educação, destinada a outros. No entanto, mudanças nesse paradigma começaram a surgir devido aos embates e oposições de diversos movimentos sociais, notadamente o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres. Essas lutas sociais influenciaram diretamente a Assembleia Nacional Constituinte, que desempenhou um papel fundamental na

elaboração da Constituição Federal de 1988 (Campos, 1986; Gomes; Rodrigues, 2018).

Um exemplo notável desses movimentos sociais é o seminário intitulado "O Negro e a Educação," realizado em dezembro de 1986 e organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. Esse seminário resultou no Caderno de Pesquisa Raça Negra e Educação e pode ser considerado um marco importante dessas iniciativas que trouxeram questões cruciais para o centro dos debates relacionados à Educação Infantil. Isso incluiu temas como a disparidade de acesso e permanência no sistema educacional com base em critérios étnico-raciais, a formação de professores, entre outros assuntos de grande relevância para o atendimento às crianças (Campos, 1986; Gomes; Rodrigues, 2018).

A Constituição de 1988, no que diz respeito ao direito das crianças às creches e pré-escolas, foi fomentada por diversos movimentos sociais da década de 1970 e 1980. Conforme destacamos anteriormente, o movimento das mulheres na conquista por esse direito foi fundamental na consolidação dessa empreitada. Por suas reivindicações conseguiu-se que, em 1975, fosse criada uma Coordenação de Educação Pré-escolar junto ao Ministério da Educação. Essa foi uma conquista significativa, pois até então os programas de atendimento às crianças eram vinculados a entidades filantrópicas e a setores ligados ao Ministério da Previdência e Assistência Social (no que diz respeito a instituições gratuitas). A Constituição de 1988 incorpora parte das reivindicações dos movimentos populares (Movimento Negro e Movimento das Mulheres) de forma a condenar práticas racistas e reconhecer a educação infantil como uma extensão do direito universal da educação. Foi a primeira vez na história do Brasil que se fez referências legais aos direitos das crianças, estabelecendo formas concretas de garantir seu amparo e sua educação (Moruzzi; Tebet, 2010, p. 29).

Com a introdução desses marcos normativos, a Educação Infantil deixou de ser vista como uma política voltada principalmente para o trabalho das mulheres e passou a ser compreendida como um direito fundamental da criança. Esse entendimento representou uma grande transformação para as instituições de Educação Infantil com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A partir dessa definição, outras leis relacionadas à infância e à Educação Infantil foram elaboradas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, impulsionado pela convenção internacional realizada pela ONU no ano anterior. O ECA

(1990) estabeleceu a idade legal para crianças e adolescentes e garantiu direitos fundamentais que se aplicam a todas as crianças, sem discriminação, com o objetivo de promover seu desenvolvimento integral em condições de liberdade e dignidade, incluindo o direito à educação.

Após a Constituição, várias outras legislações relevantes para a Educação Infantil foram promulgadas, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), que, apesar de algumas controvérsias, reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança em conformidade com a Constituição. Esse reconhecimento legal gerou debates sobre os currículos que seriam adotados, culminando na criação de dispositivos legais, como a Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Esse processo de luta e constante manifestação visando a transformação das políticas públicas relacionadas ao atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil, deslocando-as da assistência para o campo educacional, leva em consideração o multiculturalismo presente nesses ambientes como um dos pilares para o desenvolvimento de uma formação integral das crianças. Essa transformação decorre das raízes históricas que moldaram a Educação Infantil, que historicamente se dividia entre o cuidado moralizador para alguns e a educação formadora para outros. Essa herança histórica ainda se manifesta na contemporaneidade e precisa ser considerada e, em muitos casos, superada.

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

4.1 Educação das Relações Étnico-Raciais: o que é?

A Educação das Relações Étnico-Raciais envolve a aplicação de preceitos legais estabelecidos por legislações relacionadas à temática étnico-racial no âmbito da Educação. Principalmente, as leis 10639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04 delimitam sua abrangência, definindo-a como um processo que "impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Brasil, 2004b, p. 6).

Além disso, essas legislações destacam que a promoção de relações étnico-raciais positivas é uma responsabilidade de toda a sociedade, requerendo um esforço conjunto e articulado entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais. As mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não estão limitadas à escola, mas permeiam toda a sociedade (Brasil, 2010, p. 5).

Nesse contexto, é importante compreender conceitos fundamentais relacionados às relações étnico-raciais, como raça, etnia e identidade. O conceito de raça, em particular, deve ser entendido de acordo com a ressignificação promovida pelo Movimento Negro, no qual raça é considerada uma categoria sociológica com valor político, construída por meio da análise do racismo existente no contexto brasileiro, levando em conta suas dimensões históricas e culturais (Munanga, 2006; Gomes, 2017).

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. 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, 2017, p. 21-22).

A partir da resignificação do conceito de "raça" promovida pelo Movimento Negro, supera-se a abordagem biológica ou geneticista da existência desse conceito, reconhecendo que a raça existe na mentalidade dos racistas e de suas vítimas (Munanga, 2006, p. 52). Além disso, as estratégias de combate ao racismo não visam erradicar a noção de raça, uma vez que os racismos contemporâneos não se baseiam exclusivamente na imposição de hierarquias relacionadas à superioridade ou inferioridade de raças, eles também exploram conceitos de diferenças culturais e identitárias (Munanga, 2006).

Nesse contexto, o uso do termo "étnico" junto ao conceito de raça, formando a expressão "étnico-racial", visa ressaltar que as tensões que levam a crimes de racismo, discriminação e preconceito em razão de características físicas, como cor da pele e traços faciais, têm raízes não apenas na dimensão cultural, mas também na identidade enraizada na herança africana. Essa herança apresenta valores, visões de mundo e princípios distintos quando comparados aos de origens indígenas, europeias e asiáticas, que também contribuem para a diversidade de identidades no Brasil (Brasil, 2004a).

Vale ressaltar que, mesmo na contemporaneidade, o assunto da diversidade de identidades, tal como abordada na Educação das Relações Étnico-Raciais, que busca promover a construção de uma identidade étnico-racial positiva para negros e não negros, ainda é objeto de contestação. Isso ocorre porque a identidade é entendida como um fenômeno de caráter social e ontológico, um processo em constante negociação e renegociação, sujeito a critérios ideológico-políticos e às relações de poder (Munanga, 2020, p. 109).

Essas negociações e renegociações, vinculadas à busca por poder e à negação da diversidade e do pluralismo que caracterizam a sociedade brasileira desde sua constituição como nação após o período colonial, no final do século XIX, também podem ser identificadas na tentativa de definir uma identidade nacional em detrimento das múltiplas identidades, como a identidade negra, promovida pela elite política e intelectual da época (Munanga, 2020).

[...] a busca de uma identidade única para o País tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira

Viana, Gilberto Freyre etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação (Munanga, 2020, p. 54-55).

O autor aborda a tentativa de suprimir a diversidade de raças, culturas e valores civilizacionais, assim como as identidades variadas que emergem dessa diversidade, em prol de uma única identidade. Isso evidencia que esses pesquisadores eram influenciados pelo determinismo biológico, buscando na mestiçagem, resultante do cruzamento entre as raças branca, negra e indígena, a predominância da raça branca. Isso levaria à dissolução da diversidade racial e cultural, à homogeneização da sociedade brasileira e ao desaparecimento dos elementos não brancos (Munanga, 2020).

Ao examinar as pesquisas conduzidas pelos intelectuais mencionados, Munanga (2020) apresenta excertos de seus escritos que comprovam esses objetivos. Por exemplo, ele menciona os efeitos da mistura de raças em relação às condutas e temperamentos, conforme explicitado por Nina Rodrigues:

[...] a julgar por certos fatos, a mistura entre as raças de homens muito dessemelhantes parece produzir um tipo sem valor, que não serve nem para o modo de viver da raça superior nem para o da raça inferior, que não presta enfim para gênero de vida algum... (Rodrigues *apud* Munanga, 2020, p. 58).

Munanga (2020) também fornece outro exemplo ao citar um trecho da pesquisa de Oliveira Viana, que faz alusão à situação dos negros e às relações raciais nos Estados Unidos, quando afirma:

Não há perigo de que o problema do negro venha surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir logo seria resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com rara exceção) acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. Como nos asseguram os etnólogos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do “elemento superior”. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começou a ocorrer. Quando a imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá, pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção” (Viana *apud* Munanga, 2020, p. 81).

Observamos na pesquisa de Munanga (2020) que, na época, a "elite" tinha como objetivo utilizar a mestiçagem para desconstruir a identidade pluriétnica, especialmente a identidade negra, negando suas contribuições e alienando seus descendentes mestiços por meio da ideologia do branqueamento, a fim de evitar possíveis conflitos raciais. Esses objetivos persistiram até 1930, quando o sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra clássica "Casa Grande e Senzala," retomou a temática racial, que até então era considerada fundamental não apenas para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional (Munanga, 2020, p. 82).

A grande contribuição de Freyre, como destacado por Munanga (2020), foi demonstrar que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas para a cultura brasileira. Ele enxergou a mestiçagem no Brasil como uma vantagem significativa. No entanto, essa visão positiva da formação da sociedade brasileira a partir das três raças - negra, branca e indígena - promovendo um universalismo ambíguo, consolidou o mito da democracia racial, originado da mistura de um povo sem preconceitos ou barreiras.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes” (Munanga, 2020, p. 83-84).

Essas reflexões continuam presentes e em discussão nos dias de hoje. Um exemplo notório é a contestação das políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, que frequentemente enfrenta oposição baseada no mito da democracia racial. Além disso, os currículos escolares ainda perpetuam, em sua maioria, uma narrativa histórica eurocêntrica. Também, há discursos contrários ao Dia da Consciência Negra, que frequentemente se baseiam na ideia de substituição por um Dia da Consciência

Humana.

Portanto, quando a Educação das Relações Étnico-Raciais promove o "fortalecimento de identidades e de direitos" (Brasil, 2004b, p. 10), ela está efetivamente buscando o que o Movimento Negro sempre almejou: a afirmação da identidade negra, ancorada em uma história pluriétnica e plurirracial que desafia as interpretações históricas distorcidas ou negadas.

Assim, quando discutimos relações étnico-raciais, é crucial compreender que elas se baseiam em conceitos de raça e etnia plurais, como explicado anteriormente. Esses conceitos se entrelaçam em um processo educacional que, em grande parte, tem um impacto negativo nos indivíduos negros. Portanto, é fundamental avaliar como esse processo contribui ou não para a construção de identidades brasileiras positivas, especialmente a identidade negra.

Relações étnico-raciais, são aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre os indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e a forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos. Pessoas negras têm sido vítimas deles (Verrangia; Silva, 2010, p. 709).

Este processo educativo, embora intimamente ligado à educação formal e ao ambiente escolar, visto que a escola é um espaço privilegiado para promover relações étnico-raciais, deve ser compreendido por toda a sociedade engajada na promoção de relações étnico-raciais positivas, que visam combater essas relações hierarquizadas. É crucial reconhecer que tais relações não se restringem à escola, ocorrendo também no seio das famílias, nas comunidades, nos meios de comunicação, nos grupos culturais e em qualquer ambiente onde a pluralidade e o multiculturalismo se façam presentes (Verrangia; Silva, 2010).

Portanto, compartilhamos a visão de Verrangia e Silva (2010) de que a Educação

das Relações Étnico-Raciais abarca processos educativos que buscam eliminar preconceitos raciais, encorajam a adoção de práticas sociais isentas de discriminação e, conseqüentemente, fomentam o entendimento e o engajamento na busca por equidade social entre os diversos grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira. Além disso, a Educação das Relações Étnico-Raciais refere-se também a um processo educativo que promove a construção de identidades étnico-raciais positivas, tanto para negros quanto para não negros.

4.2 Das políticas públicas à prática: Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

Ressaltamos que a escola não é o único local responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais, contudo, é fundamental realçar que a escola se destaca como um ambiente privilegiado para fomentar relações étnico-raciais positivas, dada a notável diversidade presente em seu interior (Verrangia; Silva, 2010).

Em função dessa constatação e considerando que o direito à educação foi negado ou severamente restringido para a população negra ao longo de grande parte da História, o Movimento Negro optou por focar seus esforços na esfera educacional como um campo de luta e resistência.

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e a invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegera destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2017, p. 24-25).

Como resultado dessa atuação, o Movimento Negro conseguiu introduzir a preocupação com a desigualdade social decorrente das relações étnico-raciais desfavoráveis à população negra nos dispositivos legais e acordos internacionais ratificados pelo governo brasileiro. Um dos exemplos mais emblemáticos foi a participação do Movimento Negro na elaboração e condução da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,

promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, em Durban, África do Sul. Durante esse evento, o Estado Brasileiro internacionalmente reconheceu a existência do racismo institucional e se comprometeu a adotar medidas para sua superação, incluindo a implementação de ações afirmativas no âmbito do trabalho e da educação (Verrangia; Silva, 2010; Gomes, 2017).

Uma das conquistas resultantes desse processo é a Lei 10639/03, que posteriormente foi alterada em 2008 pela Lei 11645/08. Essas leis modificaram dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como da cultura indígena, nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Apesar de ser reconhecida como uma das maiores vitórias do Movimento Negro, a legislação recebeu críticas por não abordar a educação infantil em seu texto.

Uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, o da mudança curricular, foi finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico. (Rosemberg, 2012, p. 33).

Apesar desse silenciamento, que posteriormente foi superado com a publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2013, juntamente com o Parecer CNE/CP 003/04, que abordaram a inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica, é possível justificá-lo, visto que a Educação Infantil representa, como previamente discutido e conforme apontado por Rosemberg (2012, p. 12), "um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, buscando se distanciar de um passado antidemocrático".

Nesse contexto, é relevante direcionar nossa atenção para o papel da educação escolar nas relações étnico-raciais presentes nas instituições de Educação Infantil e seu

papel crucial na efetivação, ou não, das propostas fundamentadas na Educação das Relações Étnico- Raciais.

O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (Brasil, 2013, p. 48-49).

Apesar de a legislação designar a Educação Infantil como um ambiente relevante para o desenvolvimento humano, diversas pesquisas realizadas com crianças pequenas têm revelado que historicamente, essa não tem sido a função que as escolas desse nível de ensino têm desempenhado, especialmente no que diz respeito às crianças negras. Na verdade, o que as investigações têm mostrado são a presença de racismo, discriminação racial, invisibilidade e segregação dessas crianças por parte de seus colegas e adultos, juntamente com a falta de reconhecimento do racismo por parte dos envolvidos nesses ambientes. Isso resulta na negação da identidade das crianças negras (Oliveira, 2004; Fazzi, 2004; Gomes, 2005; Cavalleiro, 2012; Santiago, 2014; Dias, 2016).

Desde tenra idade, as crianças negras, ao estarem inseridas nesses contextos e relações, começam a perceber o lugar que lhes é atribuído, o qual difere em relação ao das crianças brancas. Oliveira (2004) ilustra essa dinâmica em sua pesquisa ao mostrar que a temática racial surgiu nas interações das profissionais com as crianças negras devido à sua "exclusão" de momentos de carinho que eram dirigidos às crianças brancas, como demonstrações de afeto físico e elogios relacionados à beleza e ao comportamento que eram considerados adequados.

A pesquisa de Cavalleiro (2012) reforça a existência dessas relações na Educação Infantil, não apenas entre professores e alunos, mas também entre crianças brancas e negras. Além disso, ela destaca as consequências para todas as crianças envolvidas.

A existência de preconceito e discriminação étnicos dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos

professores. [...] as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a ela pelos adultos à sua volta. Essa percepção compete a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade. Resta a criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros. Não há como negar que o preconceito e discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam sua infância e comprometem todo seu desenvolvimento (Cavalleiro, 2012, p. 98).

Santiago (2014) reforça essas conclusões em seu estudo etnográfico realizado em um centro de educação infantil com crianças de três anos e seus professores. Seu estudo revelou a existência do que ele denomina de pedagogia da "branquitude," fundamentada em um modelo educacional que perpetua preconceitos em relação às crianças negras, resultando na manutenção dos privilégios das crianças brancas. Santiago também aponta que as crianças negras percebem o racismo que vivenciam e expressam sua não aceitação das posições subalternas que lhes são atribuídas, como exemplificado no relato de uma criança que chora ao lembrar que seu cabelo é igual ao da bruxa da história contada pela professora.

O autor também observa que as crianças negras, ao não aceitarem o racismo e ao tentarem resistir a ele nos ambientes escolares, frequentemente reagem de forma agressiva, o que nem sempre é percebido pelas instituições educacionais onde estão inseridas. Isso acaba resultando em estereótipos adicionais que as rotulam como "agressivas," "esquisitas" ou pouco participativas (Santiago, 2014, p. 90).

Essas pesquisas e inúmeros outros relatos evidenciam que, apesar de a Educação das Relações Étnico-Raciais ser assegurada por lei, ainda não é eficaz para todas as crianças, especialmente as crianças negras em idade precoce, que frequentam diversas instituições de Educação Infantil em todo o país. Elas continuam buscando maneiras de resistir e lutar.

Para superar esses desafios e efetivar o direito a relações étnico-raciais positivas para crianças negras, é necessário ir além das disposições legais e das palavras da lei, como argumenta Dias (2012). Isso requer esforços por parte dos professores e

educadores.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional (Dias, 2012, p. 665).

Gomes e Silva (2011) concordam com essa perspectiva e a complementam, destacando que essas demandas são de responsabilidade de todos os educadores envolvidos nesses processos educativos, e também dos cidadãos que reconhecem sua responsabilidade social.

Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-racial só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de decisão diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (Gomes; Silva, 2011, p. 24).

Vale ressaltar que, apesar de as pesquisas apresentadas indicarem que a garantia desse direito ainda não alcançou todas as crianças negras, como observa Gomes (2005, p. 147), não podemos generalizar e afirmar que todos os educadores sofrem de apatia e passividade. A autora destaca a importância da troca de experiências positivas, que tanto fortalece quanto forma os educadores.

Nesse contexto, é válido mencionar exemplos de práticas bem-sucedidas que resultaram em mudanças nas relações étnico-raciais entre todos/as os/as envolvidos/as, bem como na percepção do racismo e na adoção de uma perspectiva antirracista no ambiente escolar. Esses avanços foram observados em algumas práticas premiadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e em estudos como os de Algarve (2004), Cruz (2018) e Luiz e Bonifácio (2020).

Antes de prosseguirmos com a explanação das práticas bem-sucedidas mencionadas, é relevante fornecer uma breve explicação sobre o CEERT (Centro de

Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) e por que as práticas reconhecidas por esta organização são de extrema importância. O CEERT é uma instituição brasileira que se dedica à pesquisa, educação e promoção da equidade racial e ao combate ao racismo. Fundado em 1990, o CEERT concentra seus esforços principalmente nas áreas de relações raciais, com foco em questões de trabalho, educação e justiça social. A organização conduz diversas atividades, incluindo pesquisas, consultorias, cursos, seminários e publicações, com o objetivo de conscientizar a sociedade sobre a importância de combater o racismo e promover equidade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial. O CEERT desempenha um papel fundamental na promoção dos direitos e na conscientização sobre questões raciais no Brasil (Cruz, 2010).

Como exemplo desse esforço de conscientização, destaca-se o "Prêmio Educar para a Igualdade Racial", uma premiação anual promovida pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) no Brasil. Esse prêmio tem como propósito reconhecer e destacar iniciativas, projetos, pesquisas, trabalhos e ações que contribuam significativamente para promover a equidade racial, combater o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial no país.

O Prêmio Educar para a Igualdade Racial é uma forma de reconhecer e premiar indivíduos, organizações, instituições, empresas e iniciativas que se destacam no esforço de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, promovendo a valorização das diferentes culturas e a superação das desigualdades raciais no Brasil. Os vencedores do prêmio são selecionados com base em critérios de excelência, inovação e impacto positivo em áreas relacionadas às relações raciais, como educação, trabalho, justiça, cultura e outras.

O prêmio desempenha um papel importante na promoção de boas práticas e no reconhecimento daqueles que se destacam na luta contra o racismo e na promoção da diversidade racial no Brasil. A relevância desse prêmio é tão significativa que a autora Cruz (2010) conduziu uma pesquisa com o intuito de compreender as estratégias e práticas pedagógicas empregadas por professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo como um de seus objetos de estudo projetos enviados ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial em quatro edições, além de entrevistar uma professora finalista do prêmio.

Através dessa pesquisa, a autora identificou práticas pedagógicas que podem ser consideradas como oportunidades para conduzir uma educação que valorize os/as estudantes, elevando a autoestima e construindo identidades de forma positiva, particularmente no caso de professores/as negros/as.

Nesse contexto, apresentamos como primeira prática exitosa aquela realizada por Luiz e Bonifácio (2020), que consistia em encontros semanais ao longo do ano letivo com alunos de 6 a 8 anos. Esses encontros proporcionavam experiências diversificadas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, incluindo leituras, brincadeiras de origem africana, entrevistas com mulheres negras, dramatização de histórias e rodas de canto, dança e conversa. As autoras visavam não apenas à alfabetização, mas também à construção de representações positivas da identidade negra e ao aumento do conhecimento e valorização dessa temática. Os resultados incluíram avanços significativos nas relações étnico-raciais, com a ampliação da compreensão das crianças em relação a seus próprios contextos culturais e sociais, bem como a adoção de uma perspectiva antirracista naquele ambiente escolar.

Outro exemplo de prática exitosa é a intervenção realizada por Cruz (2018), que consistiu em uma sequência didática intitulada "Odara" realizada ao longo de todo o ano letivo com alunos de 8 a 9 anos. Essa sequência incluiu rodas de conversa, pesquisas bibliográficas, atividades de escrita, leitura por prazer, leitura compartilhada, visitas a espaços afrocentrados e exploração de instrumentos africanos, entre outras estratégias. O objetivo era introduzir estudos sobre relações étnico-raciais, História e Cultura Africana e Afro-brasileira, desenvolvimento do comportamento leitor e conhecimentos matemáticos. A autora destacou resultados positivos, incluindo mudanças nas relações étnico-raciais entre crianças negras e brancas, maior envolvimento das famílias com a escola e relatos de mudanças de comportamento que se refletiram para além dos muros da escola.

Um terceiro exemplo é o estudo realizado por Algarve (2004), que investigou se um "Cantinho de Africanidades", composto por um espaço permanente de exposição de objetos que retratavam a cultura e a história dos negros, poderia contribuir para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais em um ambiente escolar. Durante o ano letivo, esse espaço recebeu contribuições das crianças, que interagiram com os objetos, textos e outras crianças em atividades desenvolvidas nesse local, que

explorava a cultura dos povos negros na África, Brasil e na diáspora. Os resultados indicaram melhorias significativas nas relações entre crianças negras e brancas, uma aceitação mais forte da identidade negra entre algumas crianças que antes não se viam assim e um aumento da autoestima delas. Também destacaram a parceria entre a professora e a pesquisadora, bem como o reconhecimento por parte da professora da existência de racismo naquele ambiente escolar.

O reconhecimento do racismo, conforme evidenciado nos estudos anteriores, é apontado por Gomes (2005) como um ponto fundamental para superar os discursos de negação que ainda persistem na sociedade e que impedem a implementação eficaz da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e em outros ambientes escolares. A autora ressalta que a conscientização sobre essa temática desempenha um papel crucial no combate ao racismo e na promoção de relações étnico-raciais positivas.

[...] o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (Gomes, 2005, p. 148).

Portanto, compreendemos que o caminho para a incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas leis e sua concretização efetiva nas escolas, especialmente na Educação Infantil, mesmo que enfrentando inúmeras dificuldades, as quais continuam a ser denunciadas de maneira constante, está sendo construído por meio de propostas embasadas em uma compreensão abrangente do assunto e uma postura política que prioriza a garantia dos direitos e o desenvolvimento integral das crianças, notadamente as de ascendência negra.

5 CURRÍCULO E BNCC

5.1 Currículo e tensões

Os currículos escolares sempre foram motivo de tensões e questionamentos. Tais questionamentos buscam definir o propósito e o conteúdo dos textos curriculares, bem como para quem e como devem ser desenvolvidos. Vale notar que quando nos referimos a pesquisas, estamos também considerando estudos realizados por educadores(as) ao implementar seus planos de aula no ambiente escolar (Silva, 1999; Arroyo, 2007; Moreira; Candau, 2007; Gomes, 2007).

Essas tensões e perguntas aumentaram ao longo da história e foram marcadas por interpretações distintas quanto à finalidade e natureza dos textos e contextos educacionais, como explicado por Silva (1999), que as categorizou em três abordagens teóricas: tradicional, crítica e pós-crítica. O autor também alertou que uma maneira prática de as diferenciar é observar os diferentes sistemas conceituais enfatizados por cada uma.

A esse respeito, Silva (1999) observa que os estudos curriculares começaram com as teorias tradicionais em 1918, quando o livro de Bobbit, "The curriculum", descreveu como essas teorias convencionais entendiam o currículo, destacando uma abordagem industrial, produtiva e administrativa em sua produção, com ênfase nos resultados específicos a serem alcançados.

Seguindo sua análise, Silva (1999) afirma que essa abordagem persistiu no Brasil até a década de 1960, um período marcado por mudanças e agitações, especialmente devido à oposição à Ditadura Militar. Isso resultou no desenvolvimento de teorias críticas que provocaram uma reviravolta nos fundamentos das teorias tradicionais. Em vez de focar apenas na implementação do currículo, as teorias críticas procuraram desenvolver conceitos que permitissem compreender o que um currículo realiza e seu potencial de transformação social e política.

O autor também apresenta uma breve cronologia dos conceitos-chave dessa teoria crítica, especificamente relacionados ao currículo, com destaque para os anos de publicação de diversos autores, incluindo Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Baudelot, Establet, Basil Bernstein, Michael Young,

Samuel Bowles, Herbert Gintis, William Pinar, Madeleine Grumet e Michael Apple.

Esses autores mudaram o foco do currículo de fundamentos puramente pedagógicos, baseados em teorias tradicionais, para fundamentos ideológicos e políticos, proporcionando uma nova perspectiva sobre a educação. Eles levaram em consideração a reprodução cultural e social, dinâmicas de poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação, liberdade e resistência, além de reconhecer a possibilidade da existência de currículos ocultos na escola (Silva, 1999).

Os currículos ocultos podem ser definidos como aqueles que "ensinam" coisas que não estão presentes nos conteúdos explícitos, como relações de autoridade, organização espacial, alocação de tempo, padrões de recompensa e punição. Em geral, esses currículos ocultos promovem o conformismo, a obediência e o individualismo, oprimindo alguns alunos em razão de sua raça, etnia, gênero, classe social e sexualidade (Silva, 1999; Moreira; Candau, 2007; Gomes, 2005).

Enquanto isso, as teorias curriculares pós-críticas surgiram entre os anos 1970 e 1980, adotando princípios da fenomenologia, pós-estruturalismo e multiculturalismo. Assim como as teorias críticas, as perspectivas pós-críticas criticaram vigorosamente as teorias tradicionais e expandiram suas limitações, indo além das questões de classe social para se concentrar no sujeito e em seu contexto social e histórico.

As teorias pós-críticas levantaram questões relacionadas à identidade, cultura, diferença, subjetividade, gênero, raça e etnia dos sujeitos, ampliando as discussões sobre o poder do conhecimento e se concentrando na análise dos discursos sobre esses temas, particularmente nos currículos escolares (Silva, 1999).

Com base na trajetória histórica delineada, fica evidente que as tensões no campo curricular decorrem das lutas pelo controle sobre os conteúdos curriculares, determinando quais conteúdos são privilegiados ou ignorados, como são apresentados e em benefício de quem são incluídos ou excluídos.

Portanto, é essencial destacar nosso entendimento no meio dessas tensões. Acreditamos que o currículo vai além da perspectiva tradicional, concordando com a visão de Silva (1999).

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida [...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade

(Silva, 1999, p. 150).

Dentro das escolas, de acordo com os pressupostos desta pesquisa, compreendemos que o currículo se concentra em experiências educacionais que se desenvolvem em torno do conhecimento, por meio das relações sociais, auxiliando os alunos na construção de suas identidades, por meio de várias práticas pedagógicas com fins educativos. Também reconhecemos que essas intenções educacionais devem ser abordadas considerando questões fundamentais, como a quem se destinam os alunos, quais direitos estão incorporados nessa intenção, e como as culturas, identidades e a diversidade são compreendidos (Arroyo, 2007; Moreira; Candau, 2007; Gomes, 2005).

5.2 A Base Nacional Comum Curricular: contexto e história da implementação

A instituição de uma base nacional comum no Brasil já estava prevista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme observado por Nogueira e Silva (2020). Nesse contexto, a constituição estabeleceu, em seu artigo 210, a necessidade de criação de uma base comum exclusivamente para o ensino fundamental. No entanto, a educação infantil, que é o foco desta pesquisa, e o ensino médio passaram a ser contemplados com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a qual determinou a obrigatoriedade do ensino para alunos com idades entre 4 e 17 anos. Além disso, a Lei nº 12796 de 2013 modificou a Lei nº 9694 de 1996, acrescentando, em seu artigo 26, a exigência de adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

À luz dessas determinações e impulsionada pelo desejo de estabelecer um Sistema Nacional de Educação capaz de proporcionar um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades comuns a nível nacional, visando a redução das desigualdades, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi iniciada,

conforme destacado por Nogueira e Silva (2020).

A elaboração da BNCC teve início durante o governo da primeira mulher a presidir o país, a ex-presidenta Dilma Rousseff, em junho de 2015. Nesse período, o Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, formou um grupo de redatores, instituindo a comissão de especialistas responsável pela concepção da proposta da BNCC, como estabelecido na Portaria nº 592. Em julho do mesmo ano, um seminário internacional sobre a BNCC ocorreu em Brasília, reunindo especialistas nacionais e internacionais para compartilhar experiências e debater as construções curriculares.

Tais ações culminaram na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, a qual foi disponibilizada para consulta pública pelo MEC em setembro de 2015. No entanto, de acordo com Souza (2016), essa consulta se limitou a críticas, sugestões e comentários em relação à proposta apresentada, deixando de explorar aspectos fundamentais, como seu significado conceitual e a relevância de se estabelecer uma base comum para a elaboração dos planos escolares e propostas pedagógicas.

Apesar desse cenário, Souza (2016) observou que, ao analisar essa primeira versão e considerar a capa do documento, que exibe imagens de prédios históricos e manifestações culturais de diferentes regiões do país, é possível vislumbrar interpretações promissoras que emanam dessas reflexões.

Os dois blocos de conhecimentos e saberes apresentados na imagem ensejam reflexões sobre a transversalidade curricular ou sobre a construção de um currículo que considere a educação e a escola como espaço sociocultural, em que as relações entre crianças, adultos/as e suas famílias, além das questões de etnia/raça, gênero, classe, sejam tomados como constituintes dos processos de aprender sobre si e o mundo (Souza, 2016, p. 140).

Apoiamos essas reflexões, uma vez que a versão inicial ou preliminar divulgada incluía, entre seus princípios para assegurar os direitos à educação dos sujeitos da educação básica, diversos aspectos, tais como:

[...] desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados

sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credo;

[...] situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;

[...] participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse (Brasil, 2015, p. 7-8).

Além disso, na educação infantil, a ênfase do trabalho pedagógico estava centrada na formação das crianças para uma visão plural do mundo, promovendo um olhar que respeitasse as diversas culturas, questões étnico-raciais, gênero, classe social e deficiências. Isso incluía a superação de estereótipos, preconceitos, visões racistas e discriminatórias, através do conhecimento de diferentes grupos sociais, estilos de vida, narrativas e contato com outras culturas. A abordagem também visava o autoconhecimento, permitindo às crianças construir uma identidade pessoal e cultural, formando uma visão positiva de si mesmas e dos outros, valorizando suas características e as das demais crianças e adultos (Brasil, 2015).

Além disso, a recorrência de palavras relacionadas à diversidade na versão anterior foi evidente, incluindo termos como étnico-racial (2 vezes), inter-racial (2 vezes), igualdade racial (1 vez), racista (2 vezes), racismo (3 vezes), discriminação (11 vezes), etnia (8 vezes) e preconceito (13 vezes). Vale destacar que todos esses termos foram mencionados ao longo do texto, indicando que essas questões eram componentes curriculares presentes em todas as etapas de ensino.

Observamos na versão anterior tentativas de abordar questões relacionadas à educação étnico-racial, baseadas na valorização da identidade e na superação de violências, como o racismo e a discriminação. Conforme apontado por Nunes (2020), essas abordagens refletem a esperança em processos históricos diferentes, não mais pautados no cristianismo e no eurocentrismo.

Esta primeira versão da BNCC acirrou os ânimos entre os historiadores acadêmicos no Brasil. Se os programas curriculares conformam relações e disputas por poder, a exposição desta primeira versão da BNCC deve ter gerado inquietação entre os historiadores que abordam problemáticas da Antiguidade e da Idade Média,

especificamente da Antiguidade Clássica e do Feudalismo europeu. Por outro lado, esperança para aqueles pesquisadores interessados em outros processos históricos que não os pautados unicamente pelo universalismo cristão e o ocidente eurocêntrico (Nunes, 2020, p. 56).

Esse documento preliminar não apenas gerou intensos debates entre historiadores, mas também envolveu uma consulta pública on-line que ocorreu seis meses após sua apresentação inicial, encerrando-se em março de 2016. De acordo com informações divulgadas no site oficial do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2016b), essa consulta contou com mais de 12 milhões⁵ de contribuições provenientes da sociedade civil, organizações do terceiro setor, entidades científicas, professores e escolas. Nos meses subsequentes, essas contribuições foram sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília (UNB) e posteriormente encaminhadas para o grupo de redatores que finalizou o texto. Conforme relato do Movimento pela Base (2020), essa segunda versão foi redigida levando em consideração as contribuições recebidas durante a consulta pública. Em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada para todo o país.

É importante ressaltar que todo esse processo de elaboração e apresentação da segunda versão da Base ocorreu paralelamente ao início de um processo político que culminou na destituição da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, e que, segundo a análise de Saviani (2018, p. 29), caracterizou-se como um golpe devido à não observância da exigência legal de crime de responsabilidade, que é o único motivo justificável para um impeachment.

É fundamental compreender a relevância do contexto histórico no qual um documento legal é elaborado, pois, de acordo com Saviani (2018), os princípios orientadores do governo determinarão diferentes funções políticas para a educação. Por exemplo, durante o período da ditadura militar, a função da educação era principalmente a formação funcional de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho. Após o fim desse regime e a abertura política, a educação recuperou sua função clássica, que é a formação para o exercício da cidadania.

Portanto, a segunda versão da Base, redigida ainda sob a perspectiva de um

⁵ Vale ressaltar que esse número é alvo de críticas advindas de diferentes segmentos, sendo uma delas, segundo Cassio (2017) a dificuldade de qualificar essas “contribuições”, além disso, o autor afirma que entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” amplamente divulgadas há uma diferença de 8400%.

governo alinhado com os princípios democráticos (Saviani, 2018; Barbosa; Silveira; Soares, 2019), manteve em seu conteúdo questões de caráter plural, abordando temas como gênero, classe, raça, etnia, entre outros, como explicitado em seus princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas (Brasil, 2016a, p. 33).

Garantindo o direito das crianças, jovens e adultos que são sujeitos da Educação Básica, ao respeito e à acolhida em sua diversidade, sem preconceitos relacionados à origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade e outros; assim como o direito à participação em práticas e desfrute de uma ampla gama de bens culturais diversificados (Brasil, 2016a). O documento também reafirmava o compromisso da BNCC com as diversas áreas de conhecimento e as temáticas relacionadas à interculturalidade, estabelecendo posições específicas em relação a cada uma delas. Isso incluía a Educação para as Relações Étnico- Raciais, em conformidade com as Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), com a proposta de elaborar um documento subsequente que detalharia esse posicionamento.

A BNCC contempla, nas diferentes áreas de conhecimentos, temáticas referentes à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, assim como às causas históricas, políticas, econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão, contribuindo para a identificação e a superação das desigualdades socialmente construídas. Para além do tratamento dado, na BNCC, às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam (Brasil, 2016a, p. 35).

Entretanto, por coincidência ou não, a segunda versão foi liberada no mesmo mês em que o processo de impeachment teve início, levando ao afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff. Conseqüentemente, as etapas subsequentes da construção

da base passaram a ser conduzidas pelo vice-presidente Michel Temer. No cenário de conflitos e turbulências políticas que abalavam o país, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) organizaram vinte e sete seminários estaduais, realizados de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, para coletar considerações em relação à proposta da Base. Com base nessas considerações, a terceira versão começou a ser elaborada em agosto de 2016.

Durante esse período, o Brasil testemunhou um divisor de águas em seu governo. O processo de impeachment, que havia começado em 2015, chegou ao seu desfecho em agosto de 2016 com o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Esse contexto resultou em mudanças significativas no curso da construção do documento, e, em setembro de 2016, o presidente interino, Michel Temer, assinou a Medida Provisória 746 que introduziu várias alterações no ensino médio. Conseqüentemente, o processo de elaboração da base, conforme apontado por Nogueira e Silva (2020), que inicialmente englobava a educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sofreu modificações e foi dividido em dois documentos distintos.

Essa divisão foi apenas uma das medidas adotadas após o impeachment que tiveram impacto direto sobre o sistema educacional. De acordo com Souza, Giorgi e Almeida (2018),

[...] a partir do momento que Temer tomou para si o lugar de presidente interino, diversas normativas relativas, direta ou indiretamente à educação foram publicadas e todas elas, em alguma medida, atacam a busca pelo fortalecimento da oferta de educação pública, democrática e de qualidade para cada vez mais brasileiros (Souza; Giorgi; Almeida, 2018, p.100).

A Base, agora fragmentada, foi finalizada de acordo com as novas diretrizes e enviada pelo Ministério da Educação (MEC) somente em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que ficaria encarregado de elaborar o parecer e o projeto de resolução a serem posteriormente submetidos ao MEC para homologação. Entretanto, seguindo as novas orientações governamentais fundamentadas em princípios neoliberais, antes dessas deliberações, o presidente interino emitiu mais dois Decretos Presidenciais, datados de 27 de junho e 01 de julho de 2017, ambos relacionados a

mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso,

[...] dois dos conselheiros designados para compor a Câmara de Educação Básica (CEB) por Temer (José Francisco Soares e Nilma Santos Fontanive) são professores cujas pesquisas se dedicam à área de avaliação, tendo interesse em avaliações externas de larga escala (as quais associam qualidade da educação a uma perspectiva quantitativa e focada estritamente em resultados). Por outro lado, alguns dos nomes indicados por Rousseff e desconsiderados por Temer foram os de Maria Izabel Azevedo Noronha (ex- presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp), Luiz Fernandes Dourado (doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Goiás, membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e José Eustáquio Romão (graduado em História, doutor em Educação, desenvolve estudos sobre o pensamento de Paulo Freire) – cujas trajetórias mostrariam um posicionamento mais voltado à defesa de uma educação pública democrática e com vistas à formação humana (Souza; Giorgi; Almeida, 2018, p. 101).

Nesse contexto de políticas centralizadas, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017, seguida pela homologação da parte do Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018, juntamente com todos os referenciais da "Reforma do Ensino Médio". O documento normativo apresentou alterações significativas se comparado às versões anteriores. Analisando o corpo do texto, foi possível verificar que os princípios anteriormente expressos como direitos de aprendizagem e detalhadamente descritos foram resumidos em dez competências gerais da Educação Básica.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-

motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Quanto à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, ao contrário das duas primeiras versões da Base, que abordam o assunto de maneiras variadas, propondo formas de combate ao preconceito racial e enfatizando tópicos para a discussão de aspectos raciais a versão final apresenta uma mudança perceptível em seu posicionamento.

Uma das indicações dessa mudança é a supressão de termos relacionados a essas temáticas. Observamos que o termo "étnico-racial" aparece em apenas dez ocasiões, sendo que três delas são notas de rodapé que fazem referência às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e as outras dez estão inseridas nos conteúdos de História e Geografia

destinados aos anos finais do ensino fundamental, não mais abrangendo todos os anos da Educação Básica, como inicialmente proposto.

Além disso, outros termos pesquisados foram suprimidos em comparação com as primeiras versões: "inter-racial" (0); "igualdade racial" (0); "racista" (0); "racismo" (0); "discriminação" (7); "etnia" (3) e "preconceito" (43). É importante notar que apenas o termo "preconceito" teve um aumento na frequência em que aparece na Base, mas constatamos que tal fato se justifica, pois o termo é usado para se referir ao preconceito de linguagem, de dança e da prática de lutas, sempre de forma generalizante, descrevendo que os preconceitos de qualquer natureza devem ser combatidos com o auxílio da empatia, diálogo e respeito. Isso reforça o mito da democracia racial presente em nossa sociedade, que minimiza o crime de racismo e faz acreditar que atitudes individuais darão conta de uma temática tão ampla, como Almeida (2019, p. 161) destaca: "o uso da palavra 'preconceito' no lugar de 'racismo' serve para reforçar a visão psicologizante e individualista do fenômeno."

Neta, Ribeiro, Moura e Cardoso (2018) sistematizam a Base Nacional Comum Curricular da seguinte forma:

A BNCC fragmenta a educação básica, excluindo o Ensino Médio da sua discussão. Além do Ensino Médio, a BNCC desconsidera as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, além da Técnica- Profissional associada ao Ensino Médio, bem como deixa à margem do debate nacional às escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar de todas as populações, ignorando expressivamente a diversidade, destoando-se dos princípios fundamentais preconizados pela LDB (1996). Além disso, o documento do MEC propõe conteúdos por idade/série. Esse critério autoritário extrapola os limites legais da LDB (1996) para a construção do currículo à luz do projeto político-pedagógico das escolas. (Neta; Ribeiro; Moura; Cardoso, 2018, p. 4).

Complementando, observamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve um processo de construção e subsequente implementação repleto de turbulências e marcado por rupturas políticas. Isso culminou em uma inversão dos princípios contidos em outros dispositivos curriculares já em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outros. Essa inversão pode ter repercussões significativas nos currículos

escolares.

Levando em consideração esses fenômenos e conceitos, podemos afirmar que a revisão da literatura indica que os currículos, especialmente os da educação infantil, que atendem a diversas crianças, incluindo as crianças negras, que muitas vezes são marginalizadas na sociedade, representam um campo relevante de estudo das relações de poder que permeiam a sociedade brasileira. Portanto, diante da promulgação da Base Nacional Comum Curricular, torna-se imperativo analisar como a Educação para as Relações Étnico-Raciais e as leis que a embasam estão sendo contempladas nesse documento curricular, bem como os efeitos dessas mudanças na prática pedagógica, por meio da compreensão das percepções dos/das docentes.

6 CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

6.1 O que é projeto político-pedagógico?

Quando reconhecemos que os currículos escolares representam uma fonte significativa de interesse nas dinâmicas de poder que permeiam a sociedade brasileira, e compreendemos que tais currículos são documentos que carregam intenções e tensões, é imperativo direcionar nossa atenção às instituições de ensino. É fundamental entender onde, de que maneira esses currículos estão sendo concebidos e se estão passando pelas atualizações necessárias, particularmente, no que diz respeito às questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as quais ganham ainda mais relevância com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico emerge como um dos documentos normativos mais abrangentes da escola, capaz de responder a tais questionamentos. De acordo com Veiga (1995 p. 11), ele representa "a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo". Além disso,

O projeto político-pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (Libâneo, 2004, p. 56).

Nesse contexto, podemos conceber o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um instrumento teórico-metodológico que desempenha um papel reflexivo, consciente, orgânico, sistematizado e participativo. Ele auxilia na abordagem dos desafios cotidianos das escolas e, ao mesmo tempo, viabiliza a ressignificação das ações de todos os agentes envolvidos na instituição (Vasconcellos, 1995; Libâneo, 2004).

Dessa maneira, constatamos que o PPP assume um lugar singular dentro das instituições de ensino. Vale destacar que essas instituições representam espaços de realização, concepção e avaliação de seu projeto educativo. Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico se baseia na comunidade escolar (Veiga, 1995).

É relevante observar que as instituições escolares, assumindo sua responsabilidade, possuem autonomia legal para elaborar seus projetos pedagógicos. Isso encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

Lei 9.394/96, cujos artigos 12, 13 e 14 estabelecem que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns de seu sistema de ensino, têm a responsabilidade de desenvolver e implementar sua proposta pedagógica com a participação dos profissionais da educação, da comunidade e das famílias.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (Brasil, 1996).

Estamos diante de um documento que goza de autonomia legal, é democrático e se fundamenta nas concepções e necessidades de um local específico, uma comunidade, um grupo ou uma cultura. Isso implica que cada projeto pedagógico carrega consigo uma visão particular de educação, e é justamente essa dimensão que confere a ele sua natureza política.

Ao planejarmos e desenvolvermos os projetos pedagógicos de instituições de ensino, transcende-se a mera organização de atividades educacionais. Estamos, na verdade, delineando o que pretendemos realizar, quais demandas almejamos suprir e aonde almejamos chegar. Idealmente, esse processo não deveria ser apenas uma formalidade burocrática a ser arquivada, como argumentado por Veiga (1995).

Conforme observado por Freire (1991, p. 44), "todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia". Dessa forma, fica evidente que os projetos pedagógicos são inerentemente políticos, uma vez que resultam de escolhas em busca de objetivos, ações deliberadas e compromissos sociopolíticos com a comunidade na qual a instituição está inserida.

Em resumo, consideramos o projeto político-pedagógico como um documento que visa à organização escolar e ao planejamento curricular e pedagógico. Deve ser construído com autonomia pela instituição de ensino, alinhado com sua identidade, e

não se limitar a um mero exercício formal. Em vez disso, é uma ferramenta dinâmica que evolui de acordo com o processo de organização do trabalho da escola. Concordamos com Veiga (1995) ao reconhecer que a organização do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino está intrinsecamente relacionada à organização da sociedade, visto que a escola é uma instituição social que reflete as determinações e contradições da sociedade na qual está inserida.

6.2 Tramas e princípios orientadores do projeto político-pedagógico

Diante dessa redefinição do projeto político-pedagógico, que o concebe como um documento dinâmico e prospectivo que guia as ações e objetivos do currículo dentro de uma instituição escolar, com o propósito de cumprir a função social da escola, que, segundo Freire (1967), é formar cidadãos capazes de compreender o mundo e intervir de maneira construtiva nele, a adoção de um referencial para sua construção e reflexão se torna crucial.

Nesse sentido, apresentaremos reflexões respaldadas pelo arcabouço conceitual de Paulo Freire, desenvolvido a partir das discussões promovidas na Cátedra Paulo Freire, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estabelecida em 1998 e ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Este arcabouço se baseia em princípios orientadores extraídos das obras de Paulo Freire, visando orientar a elaboração de projetos político-pedagógicos que busquem uma educação voltada para a emancipação dos indivíduos, por meio de uma abordagem crítica e libertadora. Esses princípios incluem a leitura da realidade, o diálogo, a participação e a avaliação (Saul; Saul, 2013).

É importante ressaltar que, conforme Freire (1989), antes de embarcar na elaboração de projetos pedagógicos, é essencial entender a favor de quê e de quem, bem como contra o quê e contra quem esses projetos educacionais são concebidos. Se buscarmos construir currículos que abordem dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas voltadas para a criação de uma escola democrática, pública e popular, eles se tornarão relevantes e significativos.

Para iniciar a construção ou reformulação de um projeto político-pedagógico dentro dessa abordagem, o primeiro princípio a ser considerado é a leitura da realidade.

Conforme afirmam Saul e Saul (2013, p. 111), esse princípio "permite penetrar, desvendar, chegar à essência de um objeto de estudo ou de pesquisa, no caso, a escola". Isso implica conhecer a comunidade escolar na qual o currículo será implementado, compreender as percepções sobre a educação, identificar limitações, necessidades, transformações necessárias e, juntamente com a comunidade, definir os caminhos a seguir. É uma maneira de observar a realidade concreta, como destacado por Freire (2001, p. 35).

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 2001, p. 35).

A leitura da realidade, em termos mais abrangentes, não se limita apenas ao levantamento de dados socioeconômicos da comunidade escolar. Ela deve fornecer reflexões para a tomada de decisões relativas ao currículo que serão incorporadas de maneira dinâmica nos projetos político-pedagógicos, sempre tendo em mente os sujeitos que fazem parte desse contexto.

Seguindo essa abordagem para o planejamento do projeto político-pedagógico, passamos para o próximo princípio da trama conceitual de Paulo Freire que também contribui para a leitura da realidade: o diálogo. Como afirmou Freire (1987, p. 50),

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1987, p. 50).

Nesse contexto, Saul e Saul (2013) nos advertem que o diálogo freireano não se resume a uma mera conversa, nem se trata de uma técnica para obter resultados ou fazer amizades. Pelo contrário, o diálogo visa a confrontação de argumentos para persuadir, em vez de buscar uma vitória individual. Em última análise, trata-se de alcançar um

consenso de forma colaborativa.

Baseados nos princípios de Paulo Freire, os autores enfatizam que o diálogo na construção de um projeto político-pedagógico exige uma relação horizontal entre todos os envolvidos. Isso porque parte do pressuposto de que cada pessoa possui algum conhecimento a contribuir, e é essa compreensão que permite a criação de novos saberes por meio do diálogo, levando em consideração a intencionalidade política e o contexto histórico. Além disso, essa abordagem visa superar o autoritarismo e a pedagogia bancária que marcam a história da educação no Brasil (Saul; Saul, 2013).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 38).

Seguindo esses preceitos e realizando a leitura da realidade com o auxílio do diálogo, a construção ou reconstrução de um PPP não se efetua plenamente sem o próximo princípio da trama, que complementa os anteriores: a participação. Afinal, não basta apenas conhecer e ouvir; é fundamental permitir que essas vozes ativamente contribuam para o projeto que se deseja para o futuro. Dessa forma, esses conhecimentos e vozes precisam ser incorporados de maneira efetiva para que o PPP se torne verdadeiramente popular e democrático.

Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica nada disto é possível (Freire, 2001, p.127).

Sendo assim, de acordo com Freire, a participação precisa ser ativa e democrática, envolvendo o poder de decisão de todos os envolvidos na elaboração ou reformulação de um PPP, visando o desenvolvimento pleno em sua totalidade.

[...] crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativa e qualitativamente asseguradas pelo Estado crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de tectos os obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral de milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes

mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro (Freire, 1997, p. 84).

Assim sendo, o PPP, quando refletido com efetiva participação, implica, além dos avanços supracitados, o ensino da prática da participação, pois é na prática que se aprende a participar (Saul; Saul, 2013).

Na construção de um PPP voltado para a criação de uma escola democrática com um currículo crítico e libertador, fundamentado nos princípios freireanos, é crucial considerar o último princípio, a avaliação. O processo de avaliação é o que mantém o PPP em constante reformulação ao longo do ano letivo. Isso garante que o PPP não se torne um documento arquivado, mas sim um instrumento em constante evolução, aberto a acréscimos, substituições e aprofundamentos com base no que foi lido, dialogado e decidido ativamente. Essa abordagem promove a reinvenção contínua de propostas e ações (Saul; Saul, 2013).

A relação entre avaliação, práticas e projetos pedagógicos é fundamental, uma vez que, como Freire (1989, p. 84) observou, "o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva."

Assim, ao seguir os princípios baseados nas ideias de Paulo Freire, a construção/reconstrução e o desenvolvimento do PPP se transformam em uma experiência de pensar, refletir, acolher, ouvir e falar. Isso possibilita a formação para a autonomia e a democracia na comunidade escolar.

Levando em consideração esses fenômenos e conceitos, entendemos que os currículos, representados pela elaboração de projetos políticos-pedagógicos, particularmente os da educação infantil, que atendem a diversas crianças, incluindo aquelas historicamente marginalizadas, como as crianças negras, desempenham um papel fundamental nas relações de poder que permeiam a sociedade brasileira. Dessa forma, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial analisar a relação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) e os efeitos na prática docente na Educação Infantil, levando em conta os desafios e as contribuições para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e a implementação no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

7 ANÁLISE DA BNCC E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Inicialmente, procedemos à análise e interpretação da estrutura organizacional da BNCC em sua totalidade. Em uma segunda fase, nos dedicamos à interpretação dos dados pertinentes à Educação Infantil. Posteriormente, fornecemos esses dados em uma tabela na qual as categorias são devidamente categorizadas, observando que tanto as interpretações quanto as análises mantêm uma conexão intrínseca com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Esta última é obrigatória nos currículos desde a promulgação da Lei 10.639/03 e segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Brasileira (Brasil, 2004a).

7.1 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular: qual o lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais?

A BNCC de 2018, composta por seiscentas páginas, apresenta-se em cinco seções distintas. A primeira dessas seções é a Introdução, na qual é apresentada como um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas da Educação Básica. Além disso, a Introdução enfatiza seu papel na superação da fragmentação das políticas públicas educacionais. É destacado também que as aprendizagens essenciais destinadas à Educação Básica devem contribuir para o desenvolvimento das dez competências gerais que compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Ao analisarmos apenas essa definição, a BNCC parece estar em consonância

com o que as DCNERER (Brasil, 2004a, p. 32) preconizam, ou seja, que a Educação das Relações Étnico- Raciais e o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser desenvolvidos por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores. No entanto, identificamos uma discrepância entre a definição fornecida e a implementação real proposta pela BNCC de 2018. Isso ocorre porque, de acordo com a estrutura organizacional do documento, o conhecimento técnico, em especial aquele relacionado à língua portuguesa e matemática, é priorizado como conhecimento essencial para a formação dos alunos.

Essa contradição se torna evidente quando a BNCC de 2018 apresenta os fundamentos pedagógicos que a embasam, explicitando que seu foco é o desenvolvimento de competências, com a justificativa de que essa abordagem está alinhada com as avaliações internacionais e, portanto, define de maneira clara o que os alunos devem "saber" e "saber fazer". Esse posicionamento, em concordância com Arroyo (2007), nos remete a uma lógica mercantilista presente nas teorias tradicionais de currículo, que hierarquizam competências para que os alunos adquiram o "saber" demandado pelo mercado, expresso em avaliações em larga escala. Esse enfoque negligencia o conhecimento intrínseco dos estudantes, formado por suas experiências sociais relacionadas a classe, gênero, raça, etnia, território, zona urbana, periferia, entre outros.

As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender. Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva (Arroyo, 2007, p. 24).

O texto da BNCC (Brasil, 2018) apresenta contradições quando, de um lado, expressa seu compromisso explícito com a Educação Integral, visando ao desenvolvimento humano abrangente em face dos desafios contemporâneos impostos aos estudantes da educação básica, conforme destacado por Silva e Silva (2021).

Quando o documento faz menção ao sistema de Educação Integral, em

seu desenvolvimento, deixa explícito que o estudante deve tornar-se protagonista no processo de ensino-aprendizagem, e a sua formação deve contemplar os desafios impostos pela sociedade contemporânea, ou seja, nesse contexto contemporâneo, a sociedade (sistema capitalista) impõe aos sujeitos desenvolvimentos de habilidades para tornarem-se empreendedores, sob o discurso de flexibilização da jornada de trabalho. Nesta perspectiva, não existe uma preocupação com a formação plural e ética do sujeito (Silva; Silva, 2021, p. 563).

A ausência de preocupação com a formação plural e ética do sujeito, considerando suas particularidades de raça, etnia, gênero, entre outros, apontada por Silva e Silva (2021), parece ser superada no texto subsequente, onde a BNCC (Brasil, 2018) inicia uma subseção intitulada "Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade". Inicialmente, essa denominação nos instiga a pensar que tais conceitos serão efetivamente implementados.

No entanto, após a leitura do texto, torna-se evidente que ele é definido por um viés diferente. A expressão "diversidade" mencionada no título da seção não é abordada no corpo do texto, e nenhuma das leis que tratam desse tema, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), é mencionada. Apenas a Lei 13.146/2015, que versa sobre a inclusão da pessoa com deficiência, é citada.

Além disso, conforme observado por Silva e Silva (2021), a BNCC se utiliza da justificativa da autonomia dos entes federados para delegar aos sistemas e redes de ensino a responsabilidade de garantir a igualdade educacional e a equidade nas decisões curriculares, o que resulta na omissão do Estado em relação a uma educação antirracista. Os autores afirmam categoricamente que "nas entrelinhas do texto, fica evidente que não existe preocupação do estado com essas políticas, não sendo considerado o contexto de desigualdade social existente no Brasil, mencionado na BNCC" (Silva; Silva, 2021, p. 563).

A BNCC (Brasil, 2018) prossegue definindo que ela e os currículos desempenham papéis complementares na garantia das aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica. Ela destaca que é responsabilidade dos sistemas de ensino, redes escolares e escolas incorporar de maneira transversal temas que afetam a vida humana em âmbito local, regional e global. Para exemplificar esses temas, a BNCC menciona documentos legais, como a Lei 8069/90 e as Leis 10.639/03 e

11.645/08.

A organização da BNCC (Brasil, 2018) é apresentada nas seções subseqüentes, iniciando com a seção dois, que aborda a "Educação Básica", "Competências da Educação Básica", "Etapas da Educação Básica", incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e "Direitos de Aprendizagem", definidos apenas para a educação infantil. Nas demais etapas de ensino, são consideradas somente as "Áreas de Conhecimento".

Prosseguindo, a BNCC (Brasil, 2018) detalha cada etapa da educação infantil na seção três, discute o ensino fundamental na seção quatro e o ensino médio na seção cinco. Cada componente curricular obrigatório para esses níveis e etapas é listado nessas seções, que também especificam as competências e habilidades exigidas para cada área de conhecimento ou campo de experiência.

Portanto, com base na análise estrutural realizada até o momento, fica evidente que a BNCC aborda as questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais de maneira superficial, limitando-se a poucas menções legais no texto, com o objetivo de delegar a responsabilidade pelo cumprimento dessa obrigação aos sistemas e redes de ensino.

7.2 Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: potência ou extenuação para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

A Educação Infantil é apresentada na BNCC (Brasil, 2018) como a primeira etapa da Educação Básica, constituindo o ponto de partida e o alicerce do processo educativo que combina educação e cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar. Além disso, destaca a importância de compreender e colaborar com as diversas culturas, estabelecendo um diálogo com as famílias, a comunidade e a própria diversidade cultural.

Esse entendimento coincide em parte com as definições propostas pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER (Brasil, 2013) para a Educação Infantil. No entanto, na perspectiva desse plano, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada, de modo que os cuidados estejam fundamentados em valores éticos, onde atitudes preconceituosas e racistas não sejam toleradas. Assim, podemos observar outra

discrepância entre o que a BNCC e as DCNERER preconizam.

A BNCC (Brasil, 2018) baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) para definir o conceito de criança.

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).

Posteriormente, a BNCC (Brasil, 2018) descreve seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento destinados a essa fase da Educação Básica, embasando-se nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010). Esses princípios compreendem as interações e a brincadeira, concebidos como experiências nas quais a criança tem a oportunidade de se desenvolver e adquirir conhecimentos.

Conviver com outras 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 e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu

contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Ressaltamos que o termo "direitos e objetivos da aprendizagem" foi mantido apenas na etapa da Educação Infantil; nas demais etapas, ocorreu a substituição por "competências e habilidades", e acreditamos que essa mudança tenha sido motivada pela consideração das DCNEI na elaboração desta seção do texto. Com essa concepção de criança e a ênfase nesses direitos e objetivos de aprendizagem, a BNCC (Brasil, 2018) impõe a necessidade de atribuir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, definindo-a como a

[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 39).

A partir dessa definição, conforme a BNCC (Brasil, 2018), que visa garantir o desenvolvimento pleno da criança, observamos a ausência de menção a indicadores étnico-raciais, diversidade e multiculturalismo. Em vez disso, o documento enfoca a relação de reconhecimento mútuo no nível macro, sem aprofundamento. Quando aborda a cultura, limita-se a associá-la às produções científicas e as traduz como práticas de cuidados pessoais.

Portanto, ao adotar essa abordagem para lidar com as diferenças entre as crianças, conforme Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), o documento acaba sendo moldado como uma mera celebração da diversidade de um modelo que busca conciliar divergências, mas exclui as diferenças.

Outro pilar no qual o documento se baseia é a proposta dos "campos de experiências", que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 40), são definidos como "um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural".

A Educação Infantil ao colocar em cena a experiência, cria uma forma de regulação bem mais refinada que as outras etapas de ensino. Isto é

feito quando é a própria experiência que ascende como protagonista, a partir da vida das crianças, pois as experiências tal como formuladas são estratégias, elas também, de aprendizagem, pois é preciso compreender que o poder já não se exerce desde fora, nem de cima, mas com que por dentro, pilotando nossa vitalidade social de cabo a rabo, ou seja, opera na própria experiência da criança (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 58).

Dessa forma, conforme apontam as autoras, apesar da nomenclatura, os "campos de experiências" continuam a ser concebidos como uma "organização interdisciplinar" na qual as ações pedagógicas devem ser realizadas.

Frisamos que a BNCC (Brasil, 2018) estruturou cinco campos de experiências intitulados: "o eu, o outro e o nós," "corpo, gestos e movimentos," "traços, sons, cores e formas," "escuta, fala, pensamento e imaginação," e "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações." Dentro deles, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram divididos e organizados sequencialmente em três grupos etários: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Novamente, ao observarmos apenas o título dos campos de experiências destinados à Educação Infantil, tentamos associá-los à Educação das Relações Étnico-Raciais. O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforça que "o acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo" (Brasil, 2013, p. 49). Portanto, os termos que compõem os campos de experiência se assemelham ao que as DCNERER preconizam.

No entanto, o documento inclui um quadro síntese das aprendizagens para cada um dos campos de experiência voltados à Educação Infantil.

Quadro 3 – Síntese das aprendizagens dos campos de experiências da BNCC (2018) – Educação Infantil

O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social,
-----------------------	---

	manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de</p>

	gráficos básicos etc.).
--	-------------------------

Fonte: Brasil (2018, p.54).

Contudo, com a síntese apresentada pelo quadro, evidenciamos que os objetivos propostos em cada campo de experiência se distanciam do que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, priorizando conteúdos relacionados às disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Arte.

Quando há uma tentativa de abordar o tema da diversidade, este se restringe à solidariedade com o outro, o que evidenciamos como uma minimização e/ou falta de aprofundamento em relação a questões significativas que permeiam as relações étnico-raciais, conforme questionado por Moreira e Candau (2007, p. 39) ao indagar: "quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros? Quais as implicações dessas questões para o currículo?".

A autora ainda nos alerta que, quando essas questões não são abordadas, tendemos a nos guiar por nossas próprias vivências, incluindo no grupo "nós" todas as pessoas e grupos sociais com referências semelhantes às nossas, enquanto "os outros" se tornam aqueles que entram em conflito com nossas formas de nos situarmos no mundo devido à sua etnia, raça, religião, entre outras.

Embora a análise da estrutura e da síntese das aprendizagens da BNCC tenha nos fornecido pistas sobre em que âmbito das políticas públicas ela está inserida, direcionamos, na tentativa de revelar a presença da temática étnico-racial, a análise e a discussão para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, relacionamos no quadro abaixo os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem que, durante nossa leitura, parecem representar uma oportunidade de abordar as questões referentes às relações étnico-raciais.

Quadro 4 – Campos de experiência e objetivos de aprendizagem da BNCC (2018) voltada para a Educação Infantil que representam questões relativas à educação das relações étnico-raciais

EDUCAÇÃO INFANTIL		
FAIXA ETÁRIA	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Crianças bem pequenas	O eu, o outro e o nós	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
Crianças bem pequenas	O eu, o outro e o nós	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
Crianças bem pequenas	Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
Crianças pequenas	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Crianças pequenas	O eu, o outro e o nós	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
Crianças pequenas	O eu, o outro e o nós	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
Crianças pequenas	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos o quadro, nos deparamos com algumas constatações relevantes, sendo a primeira delas que não há nenhuma referência à Educação das Relações Étnico-Raciais voltada para bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) dentre os noventa e três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso nos sinaliza, conforme apontado por Fulvia Rosenberg (1999), a marginalização à qual essa faixa etária corresponde dentro das unidades de Educação Infantil.

Evidenciamos também a ausência de continuidade do pouco que se propõe

dentro dos campos de experiência. Por exemplo, ao propor para crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) que se apropriem de gestos e movimentos de sua cultura e depois não dar continuidade, revelou uma lacuna que dificilmente poderá ser preenchida.

Outro fato é que campos de experiência com características caras à Educação das Relações Étnico-Raciais não compreendem nenhum objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que a considere, como "escuta, fala, pensamento e imaginação" e "traços, sons, formas e cores". Esses campos poderiam facilmente atender aos princípios de ações educativas propostos pelo Parecer CNE/CP 003/04, que demonstram de que forma as relações étnico-raciais poderiam e deveriam estar associadas a tais campos. Um desses exemplos seria o princípio da "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura" (Brasil, 2004b, p. 93).

Além disso, os poucos objetivos de aprendizagem que podem ser interpretados como questões relativas às relações étnico-raciais tratam de forma muito reducionista, voltados ao respeito e à empatia. Isso nos remete ao alerta de Silva (1999, p. 88) quando menciona que "a noção de 'respeito' implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas 'respeitá-las'".

Assim, se a BNCC (Brasil, 2018) da Educação Infantil considerasse a implementação de um currículo em acordo com as proposições da Educação das Relações Étnico-Raciais, "não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas" (Silva, 1999, p. 88-89).

Diante de tais fatos, concordamos com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) que, com os direcionamentos de exoneração, destituição e aglutinação da Educação das Relações Étnico-Raciais adotados pela Base Nacional Comum Curricular, tal proposta se insere no campo das políticas neoliberais de aplauso à diversidade e à lógica privatista da educação, arquitetando estratégias nas quais as diferenças não fazem nenhuma diferença, enquanto as disputas, tensões e concepções ficam circunscritas ao currículo.

8 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM A LEGISLAÇÃO: ABORDAGENS SOBRE O ACESSO E A PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS

Neste capítulo, buscamos examinar os meios pelos quais o professor e as professoras entrevistadas/o obtêm acesso a dispositivos legais relacionados ao currículo escolar e à Educação Étnico-Racial, a saber: a Base Nacional Comum Curricular, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além disso, analisamos as percepções dos participantes da pesquisa após terem obtido acesso e lido o conteúdo desses dispositivos. Isso porque, como salientado por Saviani (1996), a verdadeira compreensão da legislação vai além da mera leitura do texto; é fundamental captar o que está implícito, interpretar o contexto e ler nas entrelinhas.

Dessa maneira, investigamos como os/as docentes compreendem a Educação das Relações Étnico-Raciais, como a aplicam em suas práticas no ambiente escolar, se consideram sua importância e quais desafios e facilidades encontram no processo.

8.1 Leitura da legislação nas entrelinhas: acesso e percepções das professoras e do professor

Para cumprir os objetivos da pesquisa, iniciamos as entrevistas indagando se os entrevistados tiveram, de fato, acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em caso afirmativo, solicitamos que detalhassem os meios pelos quais obtiveram esse acesso.

Neste contexto, observamos, inicialmente, que todas/os as/os participantes afirmaram conhecer o referido documento e utilizá-lo como base para seu trabalho. Além disso, é importante ressaltar que a maioria teve acesso à BNCC através da coordenação pedagógica e durante reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), conforme evidenciam as declarações das professoras e do professor que serão apresentadas a seguir.

“Já, já tive acesso, principalmente, através dos nossos coordenadores, infelizmente, ‘eles’ não têm um coordenador fixo na nossa escola, mas o pouco tempo que estivemos com eles, eles nos apresentaram, principalmente os temas, os campos de experiências, como trabalhar, mas, infelizmente, um estudo mesmo, né? Para a gente sentar e estudar de forma mais aprofundada, não” (professora Ana)

“A gente ‘tá’ trabalhando, né? Assim, para falar bem a verdade, a gente ficou pouco tempo com coordenador, ele deu assim... só falou... ‘ai’ ele saiu, então, ano passado, a gente não teve coordenadora, este ano a gente ia ter, mas ‘ai’ ela saiu da rede e a gente ‘tá’ sem coordenadora de novo, então, se eu falar ‘ai, eu super entendo’, não, né? (professora Benedita) “Ah, eu cheguei até a ver, porque a gente discutiu em algum momento de HTPC com coordenador, mas... assim... me aprofundar, não” (professora Fátima)

“Sim, mas não de uma forma completa, a gente viu partes ali, com coordenação” (professor Geraldo)

Os depoimentos das professoras e do professor destacam a complexidade e a importância do cargo de coordenador pedagógico. Esses profissionais desempenham um papel fundamental no suporte ao trabalho docente e desempenham um papel central na formação da equipe escolar (Pinto, 2011; Pimenta, 2012).

No entanto, as falas também chamam a atenção para o impacto negativo da falta de continuidade desses profissionais no ambiente escolar, o que prejudica a comunicação e a formação da equipe. Nesse sentido, a presença constante da gestão, representada aqui pelo papel da coordenação pedagógica, é crucial para permitir que esses profissionais exerçam efetivamente seu papel como agentes de mudança, como ressaltado por Orsolon (2012, p. 20).

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, revelados em sua prática (Orsolon, 2012, p. 20).

Compreendemos, portanto, que as interações desempenham um papel essencial no desenvolvimento da função do/a coordenador/a pedagógico/a. Tornou-se evidente que o afastamento desse/a profissional dificultou a criação de vínculos, a realização

eficaz das interações e a construção de um processo de formação contínua. Isso resultou em dúvidas consideráveis e, em alguns casos, até mesmo em sentimentos de isolamento por parte dos/das docentes, conforme ilustram as declarações das professoras a seguir.

Assim, a gente teve acesso, mas bem superficial, porque a gente... eu... tenho a proposta curricular e tal, a gente tem, a gente 'tá' fazendo, mas a gente 'tá' patinando, meio que fazendo sozinho, né? Sei lá se está correto, porque a gente tinha coordenadora, mas ela já saiu” (professora Benedita).

“Já, já estamos tendo acesso, desde quando teve essa mudança, temos sim, foi colocado em nossas mãos e estamos fazendo o possível” (professora Cássia).

“Sim, eu ainda acho um pouco confuso, porque é tudo novo, eu fiz uma formação on-line pela prefeitura e o laboratório de formação do município, mas como é muita informação, eu ainda não consegui absorver tudo, precisava de mais” (professora Denise).

“A gente teve capacitações, mas foram muito vagas” (professora Ester).

A partir das falas mencionadas anteriormente, pudemos constatar que todos/as os/as profissionais que participaram da pesquisa tiveram acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora esse acesso tenha sido de forma superficial e sem uma formação continuada efetiva. Além disso, eles/as estão trabalhando com base na BNCC e são cobrados nesse sentido.

No entanto, ao observarmos essas constatações e prosseguir com os questionamentos em busca de atender aos objetivos da pesquisa, direcionamos nosso foco para a questão do acesso, ou da falta dele, à Lei 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Em resposta a essa indagação, notamos que, diferentemente do acesso à BNCC, não houve unanimidade entre os/as entrevistados/as quanto ao acesso à Lei 10.639/03 e às DCNERER, bem como a seus conteúdos. Mesmo que essas legislações tenham sido homologadas catorze anos antes da BNCC direcionada à Educação Infantil, nem mesmo o tempo de vigência mais longo desses documentos foi suficiente para que chegassem às mãos desses/as profissionais.

“Não, sei que elas existem, mas falar assim para você que eu sentei

para ler e estudar, não” (professora Ana).

“Não, eu já escutei falar, mas eu não vou lembrar... assim... se eu já li ou se foi uma professora colega que falou, não vou lembrar, eu já escutei falar, sim, mas por alto, não sei...deve ter sido em um comentário” (professora Benedita).

No mesmo sentido, temos a fala da professora Denise que indicou ter finalizado sua graduação em Pedagogia no ano de 2016, treze anos após a promulgação da Lei 10.639/03 e, ainda sim, somente teve acesso, superficialmente, a ela, por necessitar estudar para concursos.

“Eu já ouvi falar, porque a gente estuda para concurso, né? E essa é uma das leis que a gente precisa ler, essa obrigatoriedade, mas na prática... ler a gente lê, mas na prática, não... não. Eu sei que ela existe” (professora Denise).

A professora Fátima e o professor Geraldo, que mencionaram ter tido algum contato, dentro do ambiente escolar, com a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares, enfatizaram que esse acesso foi superficial e pouco formativo. Na maioria das vezes, as referências foram breves e ocorreram em conversas com colegas interessados/as no tema.

“Já, eu tive acesso, ler profundamente, não. Mas, assim, nós tivemos umas reuniões onde a gente discutiu a respeito disso, em uma sala onde a gente conversa bastante a respeito dessa Lei, né?” (professora Fátima).

“A fundo não, a gente ouve palestras, às vezes, num HTPC, numa reunião pedagógica, mas aprofundado, não” (professor Geraldo).

Essas declarações refletem um problema recorrente, identificado em pesquisas ao longo dos anos sobre a Lei 10.639/03, as DCNERER e outros dispositivos legais relacionados à temática étnico-racial: o desconhecimento dos gestores e professores a respeito de seu conteúdo. Esse desconhecimento dificulta a incorporação dessas leis à prática educacional, representando um dos obstáculos à efetiva implementação (Gomes, 2012; Rodrigues; Oliveira; da Silva Santos, 2016; Corsino, 2021).

É importante observar que, apesar dessa constatação, duas professoras indicaram em suas respostas que estão familiarizadas com essas legislações e seu conteúdo. No

entanto, elas também expressaram críticas, assim como no caso da BNCC, em relação à forma como foram impostas, além da falta de espaço para reflexões e oportunidades de formação que permitiriam a integração efetiva dessas leis nas práticas e currículos da Educação Infantil.

“Tive acesso e também foi desse jeito que eu te falei ‘oh, agora é Lei, vamos ter que trabalhar textos, aquelas coisas’. Nunca colocando isso de uma forma... é... que a gente tem que colocar, de entender o porquê que tem essa necessidade, o que nós estamos falando por trás de tudo isso, sabe? Então eu sinto essa falta, parece que é mais uma coisa que chega assim na educação, ‘oh, mais isso pra vocês’, mas a gente tem... eu falo assim, tudo bem... tem gente que entende, que tem essa conscientização, mas tem professor que não tem, infelizmente, sabe? Precisava ter... um jeito de abordar as aulas, com certeza, com criticidade, discussão. Eu acho que faltou essa ponte, tipo assim, a gente entender, estudando por trás de tudo isso, mostrando a importância ‘da’ gente trazer esses temas ‘pra’ educação. Mas o que eu vejo é que chega assim como algo que, simplesmente, você precisa trabalhar, ‘dá um jeitinho aí’, põe um textinho, põe alguma coisa referente à cultura e pronto. Não, ‘ai’ a gente sabe que não é só isso, né? (professora Cássia).

“Sim, já tive. Bom, o documento é tudo aquilo que está na Lei e que a gente tem que seguir dentro de uma instituição escolar, seja lá qual for a faixa etária. A Lei quer saber da história afro-racial, que é para trazer esse debate dentro das unidades escolares, que é para viver as datas comemorativas, que é para trabalhar isso, mas isso para mim ainda está muito longe daquilo que se quer atingir, o objetivo ao qual o documento se refere, seja por falhas na aquisição do conhecimento para passar o conhecimento para os alunos, não tenho nada contra o documento, mas eu acho que precisa ser assimilado um pouquinho mais em relação ao assunto, precisa ser um conhecimento... é... que precisa ser ainda muito mais conhecido para ‘ai’ sim se fazer ser conhecido dentro da instituição escolar. Falta formação para colocar em prática, pois a questão do racismo, ele é estrutural e ele é um racismo ainda nivelado, né? E ele precisa ser abordado com muita cautela, com muito cuidado e com a importância que o documento merece e ainda isso eu não vi acontecer nas instituições escolares, seja ela qual for, na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio” (professora Ester).

A crítica das professoras diz respeito às práticas e conteúdos que são impostos, tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pela Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Ambas demonstraram uma profunda compreensão da relevância da temática étnico-racial e dos desafios que a envolvem. Assim, argumentaram que a

imposição dessas normativas, sem uma análise crítica do contexto de aplicação, resultaria em uma implementação superficial das legislações, ou até mesmo na ausência de sua aplicação.

Nessas falas, identificamos um ponto em comum com o que Freire (1996) ressalta no processo de aquisição de novos conhecimentos. Segundo o autor, o/a professor/a deve envolver-se na relação com o/a aluno/a e compreender como essas interações os afetam e afetam os demais envolvidos.

Freire (1996, p. 95) também nos lembra que

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, sujeito, não é saber que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com o educando (Freire, 1996, p. 95).

Dessa forma, as considerações das professoras nos fazem refletir, considerando o que nos colocou Freire (1996), no quanto de conhecimento os/as professores/as possuem e o quanto lhes foi oferecido como oportunidade de momentos para diálogos e pensamentos críticos para superar a ignorância que, segundo Maia (2015, p. 13), vem de “uma série de preconceitos, estigmas, mitos, valores cristalizados decorrentes de uma formação historicamente construída sobre o continente, os povos africanos e seus descendentes”.

Prosseguindo com essas constatações, foi despertado o nosso interesse em avaliar o nível de familiaridade das professoras e do professor, bem como as percepções que tinham em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Lei 10639/03 e suas diretrizes. Considerando que esses documentos normativos deveriam servir como orientações para suas práticas.

Para iniciar a segunda parte da entrevista, buscamos obter a visão das professoras e do professor em relação ao conteúdo da BNCC e seu efeito em suas práticas, com ênfase na temática étnico-racial. Em resposta às nossas indagações, Ana e Benedita expressaram de forma enfática que consideram o documento complexo e confuso. Elas relataram enfrentar dificuldades ao tentar adaptar a BNCC às suas práticas diárias, sentindo-se perdidas e indicando que essas adaptações acabaram atrapalhando o trabalho que já vinham realizando.

“Achei um documento bem difícil, eu acho, na verdade, a gente tem bastante dificuldade para encaixar o que nós já vínhamos trabalhando nos conteúdos e objetivos para desenvolver o planejamento, a gente ainda tem um pouco de dificuldade” (professora Ana).

“Para falar bem a verdade, eu ‘tô’ patinando mesmo, sabe? Assim, eu tenho muita, muita confusão, o que é tema, o que é conteúdo, para mim está confuso ainda” (professora Benedita).

A professora Denise também avaliou o documento como complexo e considerou estar mais familiarizada com a sua estrutura e terminologia do que realmente compreendê-lo o suficiente para aplicar os objetivos propostos de maneira fluida em sua prática. Apesar disso, considerou que, com o tempo, conseguirá se adaptar.

“Conheço os temas, conheço as sequências didáticas, é... Eu ... As idades, foi dividido por idades, pela faixa etária, mas os objetivos eu... ainda... eu não consegui, por exemplo, fazer uma atividade e já pensar num objetivo prático que tem na BNCC, no caso de objetivos que têm mais coisas, né? Os conteúdos também, eu acho um pouco, porque, assim, a escrita do assunto é mais complicada do que a prática, então, você coloca no seu semanário, por exemplo, algo que você vai planejar na semana toda, né? Você vai colocar os objetivos, os temas, com uns três anos eu ‘vá’ me acostumar, eu acredito. ‘Tô’ tudo nos três hoje, mas é tudo coincidência, mas eu ainda acho confuso” (professora Denise).

Analisando as falas das professoras anteriormente citadas, pudemos perceber um esvaziamento do diálogo com essas profissionais que estão atuando diretamente nas salas de aula desta instituição. Por seus relatos, percebemos que o documento foi colocado para elas como uma imposição legal, elas seguem trabalhando, mas sem conhecimento aprofundado do que praticam. A falta de diálogo reflete na confusão e dificuldade apresentada, pois quando há imposição, sem diálogo, estamos contribuindo com a premissa de que esse se reduz em depositar ideias em outros/as como nos mostra Freire (1987, p. 51).

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 51).

Reflexo desse diálogo impositivo e acríptico são os relatos do professor Geraldo e da professora Fátima que demonstram opinião contrária às falas citadas anteriormente. Apesar de dividirem o mesmo espaço que as professoras das falas iniciais, ele e ela acreditam que o documento, embora ainda esteja sendo implementado em suas práticas, apresenta potencial de mudanças no entendimento sobre a Educação Infantil e em conceitos relacionados às formas de ensinar e aprender.

“Eu acho que ela veio para mudar, está mudando, sim, não é só uma nomenclatura, vem para dar um reforço, um respaldo maior para as questões da educação infantil, eu vejo assim... que ao longo dos anos ela virá ‘se’ fortalecer muito mais, eu vejo que ela ainda está caminhando, está engatinhando” (professora Fátima).

“Veio para mudar nossas práticas de trabalhar com a criança, de ensino, de uma forma mais lúdica, mais interação, mais socialização, para a gente não ficar só naquela questão do papel, achando que a criança só aprende com atividade gráfica, mas sim... partindo do concreto, do lúdico mesmo” (professor Geraldo).

Percebemos que é saudável que, em um mesmo ambiente escolar, haja opiniões e percepções divergentes. No entanto, quando não ocorre uma discussão aprofundada sobre essas perspectivas e uma troca eficaz entre os colegas, as ações na instituição escolar tornam-se automatizadas, perdendo a dimensão humana e indicando uma falta de continuidade no trabalho. Essa constatação reforça a importância do diálogo, conforme preconizado pela abordagem de Paulo Freire, como nos explica Silva (2023, p. 4).

As relações baseadas no diálogo são uma saída para que, na educação e na sociedade, se criem certos vínculos mais efetivos que possibilitam ações mais conscientes e voltadas ao bem coletivo; sendo assim, a presença do diálogo na educação impede que o ato educativo restrinja-se a uma função instrumental e passe a ser de caráter reflexivo e humano, típico das relações libertadoras.

Considerando a ausência de diálogos construtivos que destacamos até o

momento, as falas das professoras Cássia e Ester reforçaram essa lacuna. Ambas adotaram uma postura crítica em relação à interpretação que fizeram do documento. Elas perceberam que a carência de debates críticos, tanto na concepção da BNCC quanto na sua imposição, levou à supressão dos conteúdos, à categorização, à limitação e à inflexibilidade do trabalho pedagógico. Além disso, observaram que a BNCC apresenta os conteúdos de forma simplista e carente de aprofundamento, o que resultou no afastamento de suas práticas diárias e na visão do documento apenas como um elemento burocrático de seus trabalhos.

“Bom, vou te falar bem assim, abertamente, a sensação que dá é que são coisas que a gente já faz ou já fazia e que se muda o nome ou você coloca em categorias, o que eu sinto... é que... muitas vezes, a gente fica preso às categorias, então você vai montar seu planejamento, você pega a BNCC tem todos aqueles critérios, objetivos de aprendizagem e conteúdos e parece o quê? Tudo bem, a gente sabe que é o currículo mínimo, é o comum, mas a sensação que eu tenho é que muitas vezes eu não tenho como ir além ou eu não tenho como começar de outra forma, então, eu sempre acho que são categorias, mas que seguram, entendeu? É essa impressão que eu tenho. Muitas vezes falta coisa lá que você já faz, mas que não está lá e você fala ‘por que não está aqui?’ Porque a gente sabe que é importante também, então eu sinto isso” (professora Cássia).

“Na minha opinião, enquanto profissional na área da educação infantil, eu acho que ela está muito longe, a teoria desvincula a prática, muita burocratização para algo que teria que ser um pouquinho mais facilitado, porque a gente trabalha com a ludicidade, nós trabalhamos com a... o... descobrimento, com o tempo da criança, com o mundo da criança e, às vezes, a gente perde um pouquinho mais de tempo ‘pra’ gente poder assimilar tudo isso, porque é uma documentação muito complexa e perdemos muito tempo elaborando papéis e perdemos muito tempo que nós deveríamos estar junto ‘com’ a criança” (professora Ester).

Além da falta de diálogo, nas falas das professoras, é perceptível um sentimento de desvinculação em relação ao documento com o qual trabalham. Elas expressam insatisfação com a abordagem teórica presente no documento, alegando que essa abordagem não reflete suas práticas. Essa desconexão pode ser atribuída ao processo de elaboração da BNCC, que, como anteriormente demonstrado nesta pesquisa, careceu de transparência.

Quanto à questão da inclusão da temática étnico-racial na BNCC e seu impacto

na integração dessas temáticas às práticas pedagógicas, a professora Benedita, apesar de indicar que já iniciou trabalhos com base no documento curricular, não conseguiu responder a essa pergunta de maneira clara.

“Como eu falei para você, que eu não, não, eu sei assim, não estou inteirada, então, não sei te responder essa pergunta” (professora Benedita).

Em contrapartida, as professoras Ana e Fátima, apesar de reconhecerem que possuem apenas um conhecimento superficial do conteúdo da BNCC, afirmam que, na prática, estão realizando as mesmas ações que já desenvolviam anteriormente. Elas não conseguem identificar como a temática étnico-racial está integrada e percebem a falta de aprofundamento nesse aspecto.

“Eu vou ser bem sincera para você, eu ainda não consegui... É... Ligar uma coisa na outra, sabe? Onde a BNCC tá tratando sobre isso? Assim, vou ser sincera para você, eu não tenho essa dimensão, assim. O básico mesmo de onde eu já vinha trabalhando continuo, agora ir além disso, não” (professora Ana).

“Pelo que eu vi ali, não, achei que não, o pouco contato que eu tive acho que não, a BNCC veio mais para trabalhar a questão mais do lúdico, do imaginário, mas não aprofunda essas questões, faltou esse ‘link’ para a BNCC” (professora Fátima).

A professora Denise destacou a parte burocrática do documento e não percebeu mudanças significativas na prática. Ela também fez vários apontamentos sobre o conteúdo da BNCC, incluindo a percepção de que até mesmo os/as profissionais contratados/as para a formação e a coordenação pedagógica da escola tinham conhecimento limitado sobre o seu conteúdo. Isso gerou nela insegurança e a impressão de que a BNCC seria apenas mais um dispositivo legal sem continuidade, semelhante a outros que já experimentou em sua carreira como docente.

“Teve, a escrita, a gente teve que escrever [...] na parte prática, não. Quero dizer assim de escrita, houve essa mudança, para mim houve, alguma coisa mudou, mas não está na profundidade. O que eu percebo também dos profissionais que deram formação ou da coordenadora que apareceu lá, mas já foi embora, infelizmente, que eu não sinto assim ainda, nem que elas sabem ainda trabalhar direito com a BNCC, é um conteúdo grande [...] na plenitude da BNCC eu

acho muito complicado, muitas páginas, muitas coisas para ler, muitas atualizações que vem aparecendo e o que eu percebo também é lá no fundinho uma possibilidade daquilo deixar de existir, não sei se é um desejo da pessoa ou se ainda é aquela insegurança de vestir de fato a camisa e aquilo ali acabar. Outras normas, outras leis aconteceram e deixaram de acontecer por algum motivo [...]” (professora Denise).

Reafirmando seu conhecimento sobre o conteúdo proposto pela BNCC, a professora Cássia ressaltou que, ao examinar o campo de experiência "O eu, o outro e o nós", foi capaz de identificar a presença da temática étnico-racial. No entanto, ela acredita que isso limita significativamente a abordagem da temática, tornando-a superficial, com práticas predefinidas, carentes de uma abordagem crítica, e restritas a um único campo de experiência. Visto que a BNCC é percebida como um documento que estabelece apenas os conteúdos mínimos necessários, a professora Cássia acredita que a abordagem da temática étnico-racial necessita de maior aprofundamento. Por esse motivo, ela não enxerga uma contribuição significativa nesse contexto.

“Quando você olha lá: ‘O eu, o outro, o nós’, a questão da identidade está ali, mas foi o que eu te falei, eu acho que é tão restrito aquilo, pelo menos o que eu vi, o que chegou aqui, sabe? Eu não vejo aquilo como... Eu vejo como o mínimo, é o mínimo isso, mas ele não garante se a gente está fazendo o que deve ser feito. Eu acho que mesmo trazendo assim, eles colocam o conteúdo, o objetivo, o campo de experiência, o desenvolvimento, ‘ai’ eles vão dando umas coisinhas assim de como avaliar, mas sabe? Parece que fica meio que receita de bolo. Muito superficial, não sei, eu não gosto dessas coisas muito, sabe assim, prescrito... Não vejo contribuição” (professora Cássia).

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” também foi citado pelo professor Geraldo, mas diferente da professora Cássia, ele afirmou acreditar que a BNCC com esse campo de experiência contribui muito com o desenvolvimento do trabalho com a temática étnico-racial, pois quando propõe atividades para conhecer a si mesmo e aos outros trata de questões ligadas a diferentes etnias, gênero, entre outras questões. O professor também apontou que outros campos de experiência têm potencial para contemplar a temática, como o “Corpo, gestos e movimento” que pode incluir práticas que já desenvolvia quando havia cobrança da Secretaria de Educação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico- Raciais.

“Muito, principalmente o campo de experiência ‘O eu, o outro e o nós’ que trata muito essa questão de si próprio, de conhecer o outro, de se valorizar, não que não vá abranger os outros campos, ‘Corpo, gestos e movimentos’, dá para fazer até as atividades que a gente já desenvolve com as crianças quando vem pedindo a temática lá da secretaria, mas principalmente o campo de experiência ‘O eu, o outro e o nós’, acho que está bem focado nessa questão, enxergo ali muito a temática étnico-racial, não só essa questão, mas outras etnias também, questão de gênero e outras” (professor Geraldo).

Para finalizar, a professora Ester sinaliza que todo documento normativo vem para acrescentar na prática docente, seja nessa temática ou em qualquer outra, desde que ele seja pensado e readaptado para a realidade escolar na qual será inserido. Sendo assim, para ela, isso resultará em um bom trabalho e como consequência contribuições positivas.

“Todo documento é válido, todo documento vem para acrescentar, ele nunca vem para fazer a desconstrução do conhecimento, o que eu gostaria de deixar bem claro é que ele precisa ser readaptado conforme o nosso público alvo, só isso. Quando bem trabalhado ele contribui, sim” (professora Ester).

Ao analisarmos as reflexões obtidas com base nas respostas anteriores, fica evidente que, embora haja compreensões distintas em relação ao documento, existem fatores comuns que envolvem críticas à abordagem da temática étnico-racial. Essas críticas variam desde a percepção de que a BNCC se concentra principalmente no aspecto lúdico, limitando a atuação docente e priorizando a burocracia, até a argumentação de que, mesmo quando se reconhece a conexão entre a BNCC e a Educação das Relações Étnico-Raciais, a prática efetiva ocorre com mais frequência apenas quando exigida pela secretaria municipal. Além disso, há a crença de que a BNCC só funcionará de maneira eficaz se for adaptada de forma mais adequada à realidade escolar.

Depreendemos que as/os professoras/es acabam sendo obrigadas/os, como nos diz Forner (2018, p. 99) “a seguir determinados métodos ou ter determinada conduta, que muitas vezes não é o desejado ou esperado por ele”, seguindo uma forma impositiva, cumprindo um papel burocrático que acaba não permitindo as/aos educadoras/es e suas/seus educandas/os refletir, o que Freire (1987) entende como um

modelo bancário de educação.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1987, p. 108).

Dessa forma, as falas das professoras e do professor vão ao encontro do que preconiza Freire (1987) quanto à necessidade de professoras/es reflexivas/os visando romper esse modelo, a postura de descontentamento com a minimização da temática ou a falta de contribuição demonstra que estão assumindo seu posicionamento político, algo que a educação demanda de seus educadores.

Partindo desse posicionamento político assumido e pensando ainda na temática étnico-racial, nos interessou saber o quanto conheciam e quais eram as impressões das professoras e do professor entrevistadas/o quanto à Lei 10639/03 e as DCNERER e a importância delas na Educação Infantil.

As professoras Ana e Benedita não conseguiram responder sobre suas impressões quanto ao conteúdo, pois afirmaram que não conheciam os documentos na íntegra, entretanto foram enfáticas ao afirmar que os consideravam de extrema relevância e demonstraram desconforto por não os conhecerem como deveriam.

“Infelizmente, não sei dizer, porque não conheço a fundo esses documentos, mas acho muito importante. Eu acho que é importante logo na educação infantil, porque é a base, né? Então, se a gente trabalhar de forma certa a base, eu acho que vai desenvolvendo de uma maneira mais correta e se a gente abordar de uma forma, um caminho não muito correto é mais difícil de a gente conseguir ‘consertar’ depois” (professora Ana).

“Não sei dizer sobre o conteúdo, eu deveria, mas não sei. Eu acho uma lei justa, porque a gente fala assim... a gente fala, não, é isso: a personalidade da criança ela se forma, se não me engano até os 4 ou 6 anos, não é? Então, é muito importante você já formar desde criança, ela precisa ter esse respeito ao próximo, ela saber respeitar, independentemente da cor, da raça, né? Então, eu acho que isso é

muito importante, sim, eles têm que vir, o certo era eles virem de casa, né? Mas, às vezes, não vem, então é muito importante, sim, para que as crianças pequenas tenham essa consciência e esse respeito ao próximo” (professora Benedita).

A professora Denise, que apontou anteriormente conhecer a Lei 10639/03 e suas diretrizes somente pela necessidade de estudar para concursos, considera que ambos são dispositivos importantes de conscientização, que fazem com que as pessoas acabem trabalhando, pois trazem um conteúdo obrigatório que deve ser incluído nas práticas, entretanto a docente limita esses conteúdos à disciplina de História e demonstra insegurança para trabalhá-los, com a justificativa de não ser uma historiadora.

“A gente tem que incluir isso no nosso conteúdo, esse assunto, gosto muito de trabalhar isso, além das origens, embora não tenha embasamento teórico, não sou historiadora, mas eu gosto de trabalhar isso, principalmente quando a gente fala de ‘Descobrimento do Brasil’, eu gosto muito de falar sobre isso ... agora vai fazer 200 anos... e tudo aquilo que veio depois, dos anos seguintes que o Brasil foi ‘descoberto’, eu gosto muito da História do Brasil. Eu não acho importante ter a Lei, eu acho que aquilo que não era incluído... com a Lei se torna mais forte, a obrigatoriedade, a conscientização [...] então, a Lei como forma de se conscientizar eu acho importantíssima” (professora Denise).

A impossibilidade de resposta por não conhecimento e o conhecimento limitado apresentado na resposta das professoras acima corroboram com a pesquisa de âmbito nacional realizada por Gomes e Jesus (2013) que apontam acerca do conhecimento superficial dos/as docentes e da gestão escolar acerca da temática étnico-racial, bem como das legislações que a compõem.

Uma outra observação que podemos destacar é a visão simplista da professora Denise, que sugere que o conteúdo étnico-racial está restrito apenas à disciplina de História. Essa perspectiva entra em conflito com o que é estabelecido na Lei 10639/03 e suas diretrizes, as quais, de acordo com Rocha e Trindade (2006), enfatizam que a abordagem da temática étnico-racial deve ser considerada como um conteúdo interdisciplinar e multidisciplinar ao longo de todo o ano letivo. Isso implica na necessidade de estabelecer um diálogo constante entre a temática étnico-racial e os demais conteúdos abordados na escola.

Um aspecto de destaque, evidenciado tanto nas falas anteriores como nas

subsequentes, é o reconhecimento de que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes representam políticas públicas de significativa relevância para a Educação Infantil. Há um amplo consenso entre as professoras e o professor entrevistada/o de que essa fase da Educação Básica desempenha um papel crucial no desenvolvimento inicial dos indivíduos. Nesse contexto, as questões étnico-raciais desempenham um papel fundamental nesse processo formativo, permeando as relações ao longo desse percurso educacional.

“Eu penso que veio para acabar com essa questão do... né? Preconceito, das diferenças, né? Eu penso que, pensando em crianças, as relações começam ali desde pequenininho, né? E ali, na escola, muitas crianças acabam ficando ‘ali’ integralmente, né? Quais posturas o professor vai ter com essas crianças em relação a essas questões? Já que em casa é totalmente diferente, muitas vezes, desconstruído o que está na lei, por exemplo, dessa questão” (professor Geraldo).

“Eu acho assim... muito importante, porque estava faltando, eu sempre senti essa falta de discutir essas questões étnico-raciais dentro da educação, né? Principalmente da Educação Infantil, que é a base, onde a criança começa. Por que isso? Porque a criança chega, ela não tem nenhuma identidade, ela não sabe, muitas vezes a família não trabalhou, claro... não trabalha também porque não sabe e muitas ‘das’ vezes também porque se sabe, ela não quer aceitar também [...]” (professora Fátima).

Outro aspecto significativo presente nessas falas foi a crença de que as famílias estão ainda mais despreparadas do que a escola para lidar com a temática étnico-racial, a preocupação com a não aceitação das famílias ou desconhecimento de seu pertencimento racial, justificados pela falta de conhecimento e/ou tempo com as crianças, transfere para a escola essa responsabilidade ou até mesmo é o único meio formativo que as crianças possuem para superar tal lacuna em suas formações enquanto sujeitos.

Essas falas nos preocuparam no sentido de não considerarem os saberes próprios das crianças, suas famílias e comunidades. Apesar de compreendermos o cuidado com a formação delas/es, não podemos nos afastar da ideia de que esse processo formativo em busca da superação de uma educação bancária e ao alcance de como nos coloca Freire (1987) uma educação libertadora e problematizadora, deve ser realizado de forma coletiva, pautada em uma relação dialógica, onde “ninguém educa

ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 44).

Todos os saberes devem ser contemplados e considerados de forma que “o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais” (Santos, 2007, p.33), corroborando com o que nos orienta o parecer 003/04

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico- racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (Brasil, 2004b, p. 11).

As perspectivas das professoras Cássia e Ester corroboram com que o parecer mencionado sugere como um caminho para a implementação das leis. Elas compartilham a visão de que a educação, especialmente na fase da Educação Infantil, é crucial para a formação das crianças. No entanto, também destacam que esse esforço deve se estender para além do ambiente educacional, abrangendo todos os aspectos da vida social das crianças. Elas argumentam que as crianças não se limitam à escola, pois vivenciam seus bairros, interagem em espaços de saúde, lazer, convivem com suas famílias e comunidades, e são influenciadas por diversas perspectivas. Cássia e Ester acreditam que, mesmo com leis importantes que combatam o racismo, a solução não será completa sem a participação ativa e a reflexão crítica de todos os setores da sociedade, pois as legislações correm o risco de serem desconstruídas sem essa colaboração integral.

“Importantíssima, a educação infantil é aquela que ‘ela’ marca para

a vida inteira, eu costumo dizer que a base de tudo é a educação infantil, se a gente vivencia uma educação infantil saudável, positiva, a gente vai arrastar isso pelo resto da vida, é a educação infantil que vem traçar todo o nosso perfil, né? E se ela não for bem trabalhada, principalmente com essa situação do racismo estrutural, nós vamos ter 'aí' um adulto ou um ser humano problemático, né? Mas não é só ela, mas pensando nela, se não trabalhar bem, vai dar muita dor de cabeça para nossos terapeutas, nossos psiquiatras, ou seja, estaremos invadindo outras profissões que se for bem trabalhado hoje, não vai precisar estar invadindo amanhã. Por esse motivo, eu acho, também, que a gente não deve delegar, embora a escola é um ambiente para isso, mas a gente não deve delegar somente para a escola, eu acho que todas as instâncias, as secretarias, os departamentos dentro do município, eu acho que todos da área da saúde, a área da educação, de serviço social deveriam abordar esse assunto, deveriam trabalhar em torno desse assunto, pois isso (racismo) acontece em todos os espaços da cidade e a escola não pode ser também só a responsável pela, por essa formação, por esse trabalho, eu vejo que ela vai ensinar, ela vai orientar, ela vai fazer o papel dela, mas para resolver seria uma, um serviço de rede mesmo, assistencial, socioeducacional, eu acho que todas as pessoas teriam, de outros espaços, deveriam estar envolvidas nesse mesmo trabalho, se a gente quer um mundo melhor, porque o preto que está ali, ele está em todos os espaços, e muitas vezes ele sofre esse estigma também nos outros espaços, né? Ele já vem com essa ferida dentro do ambiente escolar, então, eu acho que deveria ser disseminado pra sociedade de um modo geral. Todos deveriam abraçar essa causa.” (professora Ester).

“Sim, eu acho importante, porque eu acho que a gente pensa na sociedade como um todo, no geral, tem que trabalhar em todas as etapas da educação, tem que trabalhar com a questão familiar também, porque, às vezes, a gente tem esse diálogo, traz essas discussões, mas 'aí' foi o que eu te falei, partiu da escola a visão é outra, as pessoas estão agindo de uma outra maneira, não é? Então, acho que não é só a escola, não é só a educação infantil, tem que pensar em maneiras concretas e eu sempre penso também assim, problemáticas mesmo, 'acender' a questão por que isso? Por que isso? Esse é o caminho, mas em toda a sociedade, não dá para a gente falar que é só a educação que vai resolver, a gente sabe que ela é um caminho, é a base, mas esse olhar tem que ser bem mais amplo. Eu acho que quando você não traz uma problematização parece que aquilo já é uma realidade ou um dado que não vai se modificar, é... Você não traz as razões, então, a pessoa quando você não problematiza algo, ela não tem, não consegue entender o porquê daquilo, por que somos assim ou agimos assim? Sabe? Então, acho que é sempre esse lado da problematização. Eu acho que a gente teria que ter consciência que ela é algo necessário, né? Pra gente trazer ali uma padronização no currículo, todos vamos trabalhar esses temas, mas se a pessoa não tem um pouquinho de assim, esse professor não tem essa visão mais questionadora, ele fica ali fazendo só aquele, o que tá dentro daquelas formulações e, às vezes, nem se questiona” (professora Cássia).

As declarações das professoras corroboram o ponto de vista de Gomes (2012), que, em seu trabalho, enfatiza a necessidade de uma implementação efetiva da Lei n.º 10.639/03. A autora destaca que esse processo vai além das ações isoladas na escola, visto que as questões étnico-raciais estão profundamente enraizadas na estrutura social, cultural, política e pedagógica do país. Portanto, seria um erro considerar que a efetivação dessa lei como política pública na educação e a superação de suas limitações estejam restritas ao âmbito educacional e isoladas em si mesmas.

É importante salientarmos que reconhecer a importância de integrar o ensino das relações étnico-raciais com diferentes setores da sociedade não exige as instituições educacionais, especialmente as da Educação Infantil, de compreender o papel fundamental que desempenham nessa formação. É crucial entendermos que o racismo, em suas várias manifestações e níveis, está intrinsecamente presente na sociedade. Portanto, as crianças que frequentam essas instituições, assim como aquelas na sociedade em geral, estão constantemente expostas a uma carga ideológica que promove a valorização da “branquitude”, o que resulta em uma imagem socialmente negativa do povo negro.

Neste contexto, concebemos a "branquitude" como um termo forjado na teoria crítica da raça e nos estudos raciais. Ele engloba o conjunto de privilégios, expectativas e normas sociais atribuídas às pessoas brancas em uma sociedade que sofre uma estratificação racial. Além disso, "branquitude" refere-se à consciência racial e à identidade das pessoas brancas em relação ao sistema de privilégio branco e ao racismo sistêmico. Esse conceito está intimamente ligado à reflexão crítica sobre como as pessoas brancas se beneficiam das estruturas sociais e econômicas que favorecem a “branquitude”, em detrimento das pessoas racializadas (Fanon, 2020; Bento, 2022; Schucman, 2012).

Para além de sua própria definição, a "branquitude" incorpora um conceito adicional, que Bento (2022) caracteriza como o "Pacto da Branquitude". Esse pacto envolve a manutenção de todos os privilégios associados às pessoas brancas, enquanto ao mesmo tempo exclui os indivíduos negros das diversas instituições da sociedade, inclusive as educacionais.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco

da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção dos privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

Nesse cenário, é crucial admitirmos que as instituições de Educação Infantil refletem o conceito do "Pacto da Branquitude", conforme delineado pelas observações das professoras Cássia e Ester. Portanto, é de extrema importância reconhecer, tornar explícitas e, posteriormente, modificar as alianças e acordos tácitos que, em última instância, servem a interesses coletivos. Isso ilustra uma das características do "Pacto Narcísico da Branquitude" que impera dentro dessas instituições.

Assim, é perceptível que as crianças negras são frequentemente confrontadas com atitudes preconceituosas e discriminatórias, não apenas por adultos, mas também, em muitos casos, por crianças brancas. Essa realidade é corroborada pelas declarações das professoras e é também destacada por Cavalleiro (2012, p. 19), como observado.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Dessa forma, observamos que, independentemente do nível de conhecimento - seja ele limitado ou abrangente - em relação à Lei 10.639/03 e suas diretrizes, todas as professoras e o professor compartilham da convicção de que a temática étnico-racial é de extrema importância e deve ser integrada ao contexto da Educação Infantil. Isso ocorre porque reconhecem a presença do racismo e da persistência da branquitude na sociedade, inclusive dentro desse ambiente educacional. Portanto, acreditam que a efetiva implementação desse direito contribuirá para a superação dos desafios presentes tanto na escola quanto na sociedade em sua totalidade.

8.2 Educação das relações étnico-raciais: do que as/os professoras/es estão falando?

Partindo do entendimento de que o professor e todas as professoras participantes da pesquisa, mesmo sem um conhecimento aprofundado da Lei 10.639/03 e das DCNERER, valorizam a importância do trabalho étnico-racial na Educação Infantil, buscamos compreender o que elas e ele consideravam como uma educação das relações étnico-raciais, independentemente dessas regulamentações.

Ficou evidente que, para a maioria desses/as profissionais, uma abordagem de educação das relações étnico-raciais está relacionada às interações interpessoais entre as crianças. Isso inclui a promoção do respeito pelas diferenças durante esse processo, como exemplificado nas palavras das professoras Ana e Ester.

“Olha, eu acho que na educação infantil, seria a gente trabalhar [...] práticas diárias, como você lidar com o ‘amiguinho’, eu acho que é mais assim mesmo, no dia a dia, nas relações que a gente vai estabelecendo, nos jogos de papéis, nas brincadeiras, eu acho que dessa forma” (professora Ana).

“Mostrar que o diferente é igual, a diversidade enriquece, o diferente enriquece, mostrar que não é a cor da pele que nos afasta, mas é algo que nos une e que nos faz prosperar para um futuro melhor, se eu não aceitar o meu próximo como ele é, eu não posso aceitar o diferente, eu não posso fazer diferenças dentro da sociedade ‘da qual’ eu vivo” (professora Ester).

A professora Benedita, embora tenha demonstrado alguma incerteza ao tentar definir sua compreensão, também destacou a importância do trabalho com o respeito às diferenças como um elemento fundamental para concretizar a educação das relações étnico-raciais em suas palavras.

“Trabalhar o respeito às diferenças étnicas, raciais, respeitar até aqui mesmo dentro do nosso Brasil, tem crianças do Nordeste, tem crianças que vem do Sul, uma maneira de respeitar o próximo. Trabalhar o respeito?” (professora Benedita).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o professor Geraldo compartilha a perspectiva de que o respeito pelas diferenças é um caminho essencial para a efetivação da educação das relações étnico-raciais. Além disso, ele enfatiza a importância do tema

identidade, que abrange tanto o autoconhecimento como a compreensão do outro, permitindo o reconhecimento das diferenças que constituem essas identidades. Geraldo destaca que é mediante esse processo que o respeito genuíno pode ser verdadeiramente alcançado.

“Seria trabalhar as diferenças, já desde pequeninhos eles já não ‘ter’ essa questão do preconceito, pois é como eu falei, de casa vem de um jeito, então é na escola que a gente vai ter o momento das interações, até porque ali eles estão em um grupo, com crianças de diversas culturas,, eu acho que o professor já tem que começar ali desde pequeninho trabalhar essas questões das diferenças, porque a criança está ali, no primeiro momento, a gente até trabalha a questão da identidade, ela ‘tá’ se autoconhecendo, conhecendo os colegas e a infância é o primeiro contato com as diferenças [...]” (professor Geraldo).

Ao analisarmos essas primeiras perspectivas, pudemos perceber que, embora as professoras e o professor não possuam um profundo conhecimento das leis que respaldam a implementação e promoção da educação das relações étnico-raciais, elas/e compreendem e expressam em suas falas um dos elementos fundamentais do estudo das Africanidades Brasileiras, que é essencial na promoção da educação das relações étnico-raciais, como previamente abordado neste trabalho. Este elemento diz respeito à garantia de que os currículos escolares incorporem e transmitam o respeito pelas diversas formas de ser, viver, conviver e pensar, como sustentado por Silva (2004).

Antes de continuarmos, é importante ressaltar que, embora o respeito às diferenças seja um elemento crucial no contexto da educação das relações étnico-raciais, conforme abordado no estudo das Africanidades Brasileiras, é necessário abordá-lo com cautela. Como alertado por Cruz (2010), existe o risco de cair na armadilha da igualdade racial superficial, seguindo o paradigma da democracia racial, onde a educação se limita à mera tolerância das diferenças.

Nesse contexto, as professoras Cássia e Fátima, bem como o professor Geraldo, não apenas valorizam o respeito às diferenças, mas também reconhecem que a educação das relações étnico-raciais engloba a construção da identidade das crianças, principalmente no que diz respeito ao autoconhecimento racial e à autodeclaração.

“Olha... Eu, enquanto professora, mesmo o que eu vivi... tudo... Eu

trabalho as questões de diversidade étnico-raciais, então eu tento trazer essas questões, mas também de uma forma bem problematizadora, trazer questionamentos também, vou dar um exemplo pra você, uma das coisas que muito me chocou, vou voltar lá para o meu estágio, já tem um tempão isso, hein? E eu lembro que eu 'tava' lá e a professora falou assim que era para pintar da cor da pele e eu lembro que a criança pegou um lápis marrom, porque ela não era rosa, né? Eu falo, ela não é rosa, e a professora brigou e eu falei: 'gente'. Aquilo ficou tão em mim, eu falei: 'como que ela pode fazer isso?' ... Mal sabia eu que ia ver coisas piores. E pior é pegar os meus 'aluninhos' de 5 anos, por exemplo, que vão pegar um lápis de cor e falar 'tia, eu quero a cor da pele', entendeu? E aí eu falo: 'não' e pode perguntar para quem você quiser que me conheceu e insisto: 'isso é cor da Peppa, Peppa, sabe a porquinha?'. Então, sabe, a gente, eu sempre discuto isso com eles, eu falo ninguém é dessa cor rosa, só a 'Peppa', eu falei 'então, parem de chamar isso de cor de pele, de achar que isso é o que a gente tem que identificar como cor de pele'... assim por diante, é só um exemplo" (professora Cássia).

As observações da professora Cássia, baseadas em suas experiências pessoais ao longo de sua formação e carreira profissional, trazem à tona as vivências arraigadas de negações e privações impostas a crianças negras nas instituições de ensino da Educação Infantil. Ela também salienta a persistência de práticas fundamentadas em um modelo de ensino permeado pelo pacto da branquitude.

A pesquisa de Martins (2017) confirma e respalda essa afirmação, ao destacar como a associação da tonalidade da pele com matizes mais claros, como o rosa ou o salmão, ainda é uma prática presente em nossa sociedade. Tal associação está diretamente relacionada com a tendência de privilegiar a cultura branca. Essa tendência é alimentada por concepções, comportamentos e comunicações que reforçam a supremacia da cultura branca sobre a cultura negra. Além disso, essa dinâmica está profundamente enraizada nas instituições educacionais desde os estágios iniciais da educação.

As situações descritas pela professora Cássia, juntamente com os resultados da pesquisa apresentados por Martins (2017), revelam que essas atitudes geram nas crianças brancas um sentimento de superioridade em relação às crianças negras. Isso, por sua vez, leva as crianças negras a internalizarem a ideia de que a melhor abordagem é negar suas raízes e sua própria humanidade, buscando se assemelhar ao que é considerado o padrão de "ser" humano, como já apontado por Fanon (2020, p. 82).

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorque de mim todo o valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o Branco a reconhecer a minha humanidade (Fanon, 2020 p. 82).

Dentro dessa perspectiva, a professora Fátima, que se identifica como negra, coloca em destaque a luta contra a desumanização das pessoas negras como o cerne do trabalho voltado para uma educação fundamentada na perspectiva étnico-racial.

“Então, na minha opinião, seria você contribuir, ajudar, a criança se formar enquanto pessoa, ser humano, ela é um ser humano, enquanto ela se identificar enquanto a questão de raça, cor, se firmar, né? Porque que eu falo isso, porque muitas vezes [...] na escola a gente barra muito com essas questões, por exemplo, eu não posso chegar para uma mãe, enquanto se faz uma matrícula e na pergunta ‘que cor é seu filho?’ E eu estou vendo que ela é negra, claro, mas ela tem que falar e se identificar, porque isso é autodeclaração, a gente não pode colocar, então se ela disser que o filho é negro a gente coloca, mas têm muitos que não se identificava, falava que ele é claro, ‘que cor que você acha?’ Por isso é muito importante trabalhar essas questões da identidade da criança, dela se autodeclarar que ela é, você perguntou para mim como eu me identifico, claro, eu até falo preta bem preta, eu queria que tivesse escrito lá negro, nem preto eu queria, se tivesse negro, eu me identifico como negra, é minha raça [...]” (professora Fátima).

A professora vai além, destacando que o trabalho deve começar na infância, visando a formação de adultos conscientes que valorizem suas raízes, cultivem o amor próprio, compreendam sua história e tenham a capacidade de identificar e se proteger diante das violências decorrentes do racismo, tanto quando forem vítimas quanto quando testemunharem tais atos.

“[...] , mas eu acho assim muito importante trabalhar desde os pequeninhos para que eles cresçam sabendo, se amando, onde eles estão, como eles são, por que nós temos o nariz diferente do outro? Por que nós temos o cabelo diferente do outro? Então, isso é muito importante para ela não vir a sofrer lá na frente, porque quando ela vier sofrer um racismo, ela saber que está sofrendo um racismo para poder se defender [...] e não deixar ela sofrer esse racismo, [...], pois há de vir, virá mesmo [...]” (professora Fátima).

As palavras da professora ecoam o que já foi abordado neste trabalho sobre como a construção das distinções raciais é um processo que tem início nas primeiras interações de um indivíduo com o mundo à sua volta. Essas interações desempenham um papel crucial na definição do que significa pertencer a uma categoria racial específica, moldando e reforçando os significados sociais associados à raça, especialmente no contexto das crianças negras.

Conforme enfatizado por Fazzi (2004), esse processo envolve a imposição de uma negatividade à categoria racial preto/negro, expondo as crianças rotuladas dessa forma a um ciclo contínuo de inferiorização. A professora reforça a complexidade desse fenômeno ao compartilhar suas observações e experiências, ilustrando como as primeiras interações de uma criança com o mundo podem moldar sua percepção da raça e influenciar a construção de identidades raciais.

Conforme essas percepções, a professora também enfatiza que a escola desempenha um papel fundamental na promoção da educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a formação das famílias e da comunidade, juntamente com as crianças. Isso ocorre porque, segundo seu relato, a instituição escolar é composta em sua maioria por pessoas negras que necessitam de formação para educar, bem como por pessoas não negras que precisam ser educadas a respeitar.

[...], as crianças não são as grandes culpadas, nisso tudo, mas enfim, como nós não estamos lá com os pais, a gente está trabalhando com as crianças, então é a gente fazer com que as crianças aprendam e entendam isso e elas levem para casa e passem para os pais: 'foi conversado isso na escola, tem meu amigo que é negro, meu amigo que é 'índio', meu amigo que é japonês e principalmente o negro', que é o mais... que tem essas questões que fica bem na berlinda, então tem que ser conversado e a grande maioria que nós temos na periferia, o que nós temos mais? São negros, em nosso C.E.R mesmo 90% são negros, então como é que você não vai trabalhar essa questão? [...]' (professora Fátima).

Dando continuidade ao seu entendimento acerca de quais elementos fazem parte de uma educação das relações étnico-raciais, a professora enfatiza a relevância do afeto e dos elogios em relação ao corpo da criança negra. Ela destaca que é essencial, juntamente com essa abordagem, o esforço para recuperar a história que envolve os costumes, a cultura e as características que enriquecem os corpos dessas crianças.

“[...] , outra coisa elogiar também, falar da questão das tranças, por que que a gente usa tranças? Qual é o motivo? É só para ficar linda? Não, porque tem uma história por trás disso, dessas tranças, então contar, aproveitar, fazer uma roda de conversa, sabe? Falar eu uso porque é para me identificar, porque eu sei que teve uma história dessas tranças, porque os meus antepassados ‘teve’ uma história deles, eles usavam essas tranças para mapear as rotas de fuga, porque não é uma simples trança, não só um simples penteado (professora Fátima).

A preocupação da professora em relação ao corpo das crianças negras, conforme expressa em suas palavras, é justificada e altamente relevante. Isso encontra respaldo nas ideias de Munanga (2020), que argumenta que o nosso "corpo" e suas características físicas desempenham um papel fundamental na formação de nossa identidade. No contexto das relações raciais no Brasil, marcadas por práticas racistas, foi imposta aos negros e negras uma identidade corporal inferior que eles internalizaram, enquanto os brancos autoatribuíam uma identidade corporal superior.

Nesse sentido, as palavras de Gomes (2020) corroboram e expandem essa compreensão, destacando que o corpo é um território social e subjetivamente conflituoso. Ao longo da história, ele se tornou um símbolo étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural distintiva para diferentes grupos. O corpo é utilizado como um símbolo explorado nas relações de poder e dominação para classificar e hierarquizar grupos diversos. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu certas partes dele como os principais veículos de comunicação, sendo o cabelo um exemplo disso.

A autora também destaca que, para as pessoas negras, a intervenção no cabelo e no corpo vai muito além de uma mera questão de vaidade ou cuidados estéticos. Essas ações têm um profundo significado identitário (Gomes, 2012).

Portanto, quando a professora enfatizou a importância de observar, cuidar e ressignificar o corpo das crianças negras nas instituições de Educação Infantil como parte essencial da promoção de uma educação das relações étnico-raciais, com foco no cultivo de uma identidade negra positiva, ela também alinhou-se com os conceitos apresentados por Munanga (2020, p. 23-24).

Ora, para libertar-se dessa inferiorização, é preciso reverter a imagem

negativa do corpo negro, através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva. Ou seja, construir novos cânones da beleza e da estética que dão positividade às características corporais do negro. O caminho seria reassumir a negritude pelo resgate das técnicas e artes relacionadas com o corpo a partir do repertório das artes corporais africanas, não apenas no sentido de uma continuidade, mas também no sentido de uma operação de decodificação/recodificação e reinterpretação no universo da diáspora africana (Munanga, 2020, p. 23-24).

Encerrando sua visão acerca da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, a professora Fátima enfatiza a importância de, por meio do diálogo, brincadeiras, músicas e da utilização de diversos recursos e espaços disponíveis, dar um novo significado aos elementos da diáspora africana presentes no ambiente escolar. Esse processo visa resultar na construção de uma identidade positiva para as crianças negras e na educação de crianças não negras com uma menor propensão ao racismo. A perspectiva final é a superação das trágicas e negativas realidades que frequentemente afetam as crianças negras.

Então, é importante a gente ‘estar falando’, ‘estar conversando’, ‘tá’ falando dentro da educação infantil, e eu falo a educação infantil, porque é o início de tudo, a gente precisa, porque a cabeça está fresca, eles estão crescendo e vão crescer com isso, não é uma lavagem cerebral, é uma educação, dentro ali da sua brincadeira, ou está em uma sala de recurso ou em uma área livre, em uma roda, uma cantiga, você está falando, está cantando, principalmente, tem a semana do 20 de novembro, é importante trabalhar mais ainda, vai trabalhar o 20 de novembro, mas o que é esse dia? O que é Consciência Negra? O que é isso? Então, explicar para todos saberem, porque ‘aí’ você vai ensinar a todos, ensinar as crianças a crescerem não racistas, né? Uma outra cabeça, mais aberta, a gente vê... está cada vez pior, esse nosso racismo estrutural, pra gente conseguir quebrar ele. Quantas crianças são mortas, são assassinadas? Mesmo dentro da escola, sofrem o ‘bullying’ do amigo, porque o outro amigo não compreendeu, então, acho muito importante trabalhar assim essas questões” (professora Fátima).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante à da professora Fátima, a professora Denise compartilhou sua perspectiva sobre o trabalho da educação das relações étnico-raciais. Ela destacou que esse trabalho envolve resgatar a história que muitas vezes foi negligenciada ou contada a partir da perspectiva do colonizador. É também uma oportunidade de explicar às crianças as valiosas contribuições do povo

negro e de abordar todos os aspectos da história do Brasil, de forma que elas compreendam as implicações que esses eventos históricos têm nas questões atuais.

“Eu acho que na educação infantil, dependendo da idade, trabalhar essa relação primeiramente seria uma busca, uma busca do nosso passado, que de alguma forma ele está sendo apagado ou está sendo reconstruído, infelizmente, as pessoas que escreveram as cartas do passado eram brancas, portuguesas [...] e aquilo que eu vejo não se fala sobre ‘Descobrimento’, não se fala sobre a parte ruim que ‘é’ os Navios Negreiros, essa busca, não se fala sobre a mudança que houve depois da Lei Áurea que tudo aconteceu e que aos poucos, que não foi da noite para o dia, as coisas foram se acertando de alguma forma, né? Eu acho que isso, sim, é importante. Eu acho que primeiro o resgate da História, uma vez resgatado, você... Quando a criança está com uma, um resgate mínimo, eu acredito, de memória, de fotos, de filme, não só do sofrimento dos negros, mas tudo aquilo que eles trouxeram [...] eu acho que o resgate é importante. A gente não pode começar com o bonde andando, a gente tem que ter um resgate, buscar, mostrar como foi, como aconteceu e como está sendo, pra criança poder entender, fazer um arremate, olha isso aqui está acontecendo é uma busca do que aconteceu do que ficou para trás, vamos tentar reparar algum tema e já estamos reparando de alguma forma, com medidas [...] com medidas que possam incluir todos, nessa seara da inclusão, né? Porque isso acaba sendo inclusão também” (professora Denise).

As observações da professora também se alinham com a perspectiva da educação étnico-racial, como destacado anteriormente, uma vez que, conforme ressaltado por Gomes (2012), a narrativa predominante e ainda disseminada nas instituições educacionais é uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a uma hierarquização de conhecimento, culturas e povos. Esse processo requer rompimento e superação, ocorrendo em um contexto de tensões entre paradigmas, onde algumas culturas e formas de conhecimento prevalecem sobre outras, tanto de maneira explícita quanto simbólica, por meio de forças e violências diversas.

A autora também nos lembra que esse processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro, estabelecendo um imaginário que classifica hierarquicamente e subestima as culturas, povos e grupos étnico-raciais que não se encaixam no paradigma considerado civilizado e culto, ou seja, o eixo do Ocidente ou o "Norte" colonial.

Diante dessas considerações, tornou-se evidente que todas as professoras e o professor que participaram da pesquisa, embora tenham admitido não possuir um

conhecimento profundo da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, demonstraram compreender alguns dos elementos que permeiam a implementação de um trabalho sob a perspectiva étnico-racial. Mais significativamente, demonstraram um entendimento sólido quanto aos motivos e à relevância de se dedicarem a esse trabalho.

Continuando a análise e partindo do conhecimento que eles demonstraram ter em relação à educação das relações étnico-raciais, nossa próxima indagação visava compreender se acreditavam estar incorporando essa temática em suas práticas na Educação Infantil e quão à vontade se sentiam ao trabalhar esse assunto na escola.

As professoras Ana e Benedita compartilharam que integram a temática e se dedicam ativamente à promoção da educação das relações étnico-raciais, priorizando-a principalmente em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. A professora Ana também mencionou que, ocasionalmente, aborda o tema quando se depara com livros que o incorporam, e ela reconhece a necessidade de se envolver mais nesse trabalho. Por outro lado, a professora Benedita enfatizou o uso desses livros como um recurso valioso para o trabalho, especialmente durante essa data específica.

“Olha, eu acho [...] a gente acaba trabalhando mais nas datas da Consciência Negra, por exemplo ou quando a gente lê algum livrinho numa roda de conversa sobre respeito onde, por exemplo, a gente não trata só sobre questões raciais, mas deficiências também, crianças especiais, mas eu acho que deveria ser mais trabalhado [...]” (professora Ana).

“[...] No dia do ‘índio’ ou então até na Consciência Negra, eu trabalho. Tem até um livro, tão lindo que eu não vou lembrar o título, mas é com quem eu me pareço, tem os animais dos zoológicos perguntando “pras” mamães deles com qual criança eles parecem, aí tem negro, tem branco, tem japonês, sabe? Tem a branquinha com sardinha que é a onça pintada, sabe? Então, são várias crianças que mostram vários tipos de crianças e nós lemos esse ano ainda, então aí você fala ‘são todos diferentes, mas cada um tem seu valor, né? E todos são importantes, você tem que respeitar o amigo’. Eu acabo trabalhando, no ‘índio’, né? Dou exemplo da cor da pele, ‘ai’ eu falo que nós temos, um que é mais branco, outro é mais moreno e lembro que no dia da Consciência Negra eu também trabalho essa questão de pele. Assim que a gente consegue explicar na educação infantil [...]” (professora Benedita).

A prática de utilizar datas comemorativas como uma estratégia para abordar a

Lei 10.639/03, conforme expressado pelas professoras, é uma abordagem recorrente nas pesquisas. O estabelecimento do Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, no calendário escolar, conforme prescrito no artigo 79B dessa lei, torna essas datas uma ferramenta valiosa para direcionar o trabalho relacionado à educação das relações étnico- raciais e cumprir com a obrigatoriedade da lei.

No entanto, é importante observar que, de acordo com a pesquisa de Gomes (2012), o uso de datas comemorativas como recurso para a implementação da Lei 10.639/03 tem gerado resultados diversos. Em grande parte dos casos, as práticas relacionadas ao 20 de novembro carecem de uma abordagem crítica, servindo muitas vezes apenas como uma mera justificativa de que a escola está atendendo às exigências da Lei.

No mesmo contexto, uma pesquisa conduzida por Gonçalves e Ivenicki (2022), realizada em uma creche que atende crianças de 0 a 3 anos, também resultou em reflexões que ecoam as observações das professoras e os achados da pesquisa conduzida por Gomes (2012). As pesquisadoras identificaram que, sem dúvida, a Lei 10.639/2003 possui sua relevância e potencial, mas expressaram preocupações sobre as possíveis limitações que ela pode impor à educação. Por exemplo, a transformação do mês de novembro em um conjunto de celebrações e festividades que reforçam práticas racistas e a cultura do *black face*, uma vez que a incorporação do 20 de novembro no calendário escolar como uma data para celebrar a consciência negra, sem uma devida problematização, gera inquietações. Além disso, pode favorecer uma abordagem docente inclinada para o multiculturalismo folclórico, caracterizado por celebrações acríticas e exóticas que despojam de significado as lutas dos Movimentos Negro e antirracista.

As autoras também enfatizam que a representatividade, quando concretizada socialmente pelo professor ou professora antirracista, transcende a prática de valorização ou celebração da identidade negra, que geralmente é intensificada em novembro devido às celebrações da data comemorativa da Consciência Negra. Essa representatividade deve estar fundamentada por meio de ações que não se limitem a celebrações pontuais associadas a datas comemorativas.

A fim de fortalecer essas considerações, a pesquisa realizada por Santos, França e Daxenberger (2015), com professores/as em duas cidades do estado da Paraíba,

revelou que um dos desafios na implementação da Lei 10.639/03 é que os professores abordavam o conteúdo em sala de aula apenas durante os períodos das datas comemorativas relacionadas ao tema, como o Dia da Abolição da Escravatura (13 de maio) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). As autoras e o autor destacam que, com base em suas análises, os dados mostraram que 90,5% dos professores ministravam esses conteúdos exclusivamente durante as datas relacionadas aos meses de maio e novembro, o que indica que o conteúdo está vinculado a celebrações específicas e carece de aprofundamento. Eles ressaltam que restringir uma lei a uma data comemorativa não é suficiente para um trabalho adequado da temática étnico-racial na escola, uma vez que essa é uma demanda que deve ser incorporada ao longo de todo o ano letivo.

O enfoque limitado da educação das relações étnico-raciais às datas comemorativas, conforme evidenciado nas pesquisas, também foi reconhecido pela professora Ana, conforme mencionado anteriormente. Ela ressaltou a necessidade de um maior investimento nessa área, admitindo que a consciência dessa necessidade a levou a considerar o trabalho desafiador. Tanto a professora Ana quanto a professora Benedita manifestaram preocupação com a dificuldade de abordar a temática, devido à carência de formação e um entendimento aprofundado das leis e do tema. Essa carência gera insegurança e o receio de empregar práticas inadequadas que possam potencialmente causar traumas nas crianças.

“[...] Eu considero difícil [...] ainda é um tema bem difícil em vários aspectos não só na educação infantil. Eu acho que é bem delicado, né? Porque dependendo do que a gente falar as pessoas podem interpretar de uma forma diferente. Eu acho que existem muitos tipos de preconceitos e, às vezes, a aceitação a própria pessoa não aceita a cor da pele, né? Tem uma negação ali, né? Então, eu acho difícil por isso, sabe? Às vezes, a gente fica meio que... Talvez por essa falta de formação que a gente tem, a gente fica meio enroscado ali, né? Com as crianças eu acho que é até mais fácil de trabalhar do que com os adultos, porque tem aquela inocência, né? E aí uma coisa assim que eu acho muito difícil é quando a gente “falar” disso pra criança, né? Porque, às vezes, elas não têm embutido nelas a questão do preconceito e, às vezes, quando você vai falar, você fala de uma forma errada você acaba despertando isso, né? De uma forma errada. Eu acho bem, bem difícil” (professora Ana).

“E agora? Eu assim, não sei se estou trabalhando corretamente, né? Mas nessa maneira através da roda de conversa, explicar do tom da

pele, né? [...], você não sabe assim como você vai falar, como a criança se vê, como a mãe fala que ele é, como ele se vê, meio complicado. Poderia mostrar em uma formação um jeito que você pode falar 'fala assim e assim', ajudaria" (professora Benedita).

A insegurança resultante da carência de formação específica sobre a Lei 10.639/03, suas diretrizes e a Educação das Relações Étnico-Raciais também surgiu na fala da professora Cássia. Ela expressou que, embora esteja envolvida em um trabalho crítico ligado ao tema durante toda a sua prática, o faz porque percebe a importância, mas salienta que não recebeu a devida preparação para tal.

"Olha! Por exemplo, a gente trabalha, eu tive o caso de uma 'aluninha' também que ela não era... É... Hum... a gente sempre fica nessa sobre quais termos utilizar, mas ela não era branca [...] E ela falou assim pra mim 'tia, eu sou assim porque eu tomei sol'. Ela sempre tinha uma negação da cor dela, então o que eu fazia, eu falava 'gente', foi aquilo que eu te disse, não tive esse preparo e essa formação, mas eu sabia, eu sei que eu tenho que fazer alguma coisa pra mostrar para essa menina que ela, pra ela ver o jeito, o que ela é, a identidade dela tudo que isso traz para a vida dela, então não é assim simplesmente 'ai é verdade, você é moreninha'. A gente escuta isso, é terrível, 'ai' a gente... o porquê falar que a pessoa é negra, vai utilizar a palavra preta, mas eu sei que é pra utilizar assim também, e a gente não fala, fala moreninho, né? Então eu falo 'gente, o que é isso? Por que que a gente não pode falar e se falar acham que 'vai ofender, né?' É uma situação pra todo mundo que tá envolvido. [...] sempre trazer em discussão isso, eu mostro, falo 'olha aqui! A gente é tudo de um jeito, a gente tem as nossas semelhanças, mas a gente também tem as nossas diferenças' e eu tento, como eles são muito pequenininhos, eu vou no básico mesmo, sabe? Eu ensino a falar 'está todo mundo aqui e não tem nada de diferente' no sentido que existe a diferença, mas ela não é o que vai determinar meus direitos, ela deve me identificar ou mostrar na minha vida de onde eu vim" (professora Cássia).

A professora enfatiza a necessidade de formação específica ao afirmar que considera o trabalho com a temática de extrema relevância e necessidade. No entanto, ela também reconhece que é difícil de ser realizado exatamente por esse motivo. Além disso, acrescenta a essas dificuldades o desafio de enfrentar uma mentalidade racista que permeia nossa sociedade. Apesar de reconhecer que recursos como músicas, brincadeiras e literatura podem facilitar esse trabalho, ela se depara com a falta de suporte material, como a carência de acesso a literatura relacionada ao tema na

instituição em que leciona.

“[...] , mas ‘ai’, infelizmente, a gente choca com uma sociedade totalmente racista, então... sabe assim? Parece que você ‘tá’ indo tentando nadar e está vindo uma onda na frente que vai derrubar tudo que você está falando. Difícil, mas de extrema relevância e necessidade. Porque, no sentido, assim, às vezes, você não sabe [...] você está agindo de uma maneira que você acredita que esteja fazendo o correto, mas será que você avançou o que deveria ter avançado? Será que eu consegui trazer pra essas crianças a conscientização necessária? E essa sociedade que ela vai trazer esse choque do que eu ‘tô’ falando pra ela e do que ocorre lá fora, né? Então, às vezes, a gente, como que ‘cê’, os argumentos de uma criança que fala assim ‘ai, tia, você viu ali só tem ladrão’. Então, você fala assim ‘mas por que só tem ladrão?’ E ela fala assim ‘só tem negro’. Olha isso! São crianças! De onde ela tirou toda essa formulação? Por tudo que ela viu, já escutou, mas e a razão disso tudo ser isso? Então ‘ai’ eu acho que essa é a dificuldade de você ter essa conscientização, essa firmeza, essa certeza de que você está fazendo coisas coerentes. Eu acho que criança ‘ela’ tem essa facilidade assim, porque elas têm uma facilidade que você pode trazer de diversas formas essa abordagem, no meu caso, por exemplo, é o que eu tento fazer, é por histórias, é por música, por brincadeiras, é no dia a dia, por ser criança, sim, tem uma facilidade. [...] Não tenho suporte de material, quando chega vai direto para a biblioteca e você que tem que procurar” (professora Cássia).

Em contraste com as falas previamente discutidas, as professoras Ester e Fátima são enfáticas ao afirmar que incorporam ativamente uma abordagem de educação das relações étnico-raciais. Essa prática é justificada pelo fato de ambas se identificarem racialmente com a comunidade negra. Elas destacam a responsabilidade que sentem em relação a esse trabalho devido à sua pertença ao povo negro e à sua compreensão pessoal das lutas e preocupações enfrentadas por essa comunidade.

“Trabalho, porque eu sou vítima desse sistema, então, não tem como não trabalhar, não tem como não ter esse olhar diferenciado. Através do resgate da autoestima de cada aluno meu, faço cotidianamente, roda de conversa, roda de leitura, brincadeiras envolvendo quaisquer situações que levam a ‘este’ tema, ‘este’ assunto, ‘este’ conteúdo, ‘este’ currículo, mas eu estou sempre nas minhas atividades cotidianas inserindo esse aspecto para que seja trabalhado da melhor forma possível” (professora Ester).

“Trabalho porque vivo isso na pele, costumo trabalhar mais na base da roda de conversa, falando, questionando, às vezes, algumas histórias que a gente pega, além das outras práticas que já citei

anteriormente de resgate e ressignificação da história e autoconhecimento racial” (professora Fátima).

As declarações de compromisso firmado com o trabalho contínuo, crítico, reflexivo e significativo relacionado à Lei 10.639/03 e à educação antirracista, feitas pelas professoras Ester e Fátima, estão em concordância com pesquisas que reconhecem a importância e o lugar do trabalho dos/as professores/as negros/as.

Uma pesquisa realizada por Silva (2003) em uma cidade do interior de São Paulo, que investigou a presença e experiências de três professoras negras, demonstra que a história e a trajetória de vida dos/as professores/as são fundamentais para compreender como eles/as desenvolvem suas posturas, representações e práticas diante da diversidade humana. As experiências pessoais e profissionais dos/das professores/as negros/as se tornam matérias-primas para a transformação do entendimento convencional sobre a temática racial na sociedade brasileira.

A experiência é o processo pelo qual cada uma se faz e se refaz, já que vivem, observam e refletem, umas mais que as outras, sobre o vivido e, com isso, o ressignificam, ordenando, assim, suas visões de mundo e suas práticas (Silva, 2003, p. 194).

Silva (2003) enfatiza a necessidade de refletir sistematicamente sobre essas experiências, a fim de desenvolver conteúdos e metodologias que apoiem o trabalho dos/das profissionais negros/as. As professoras Ester e Fátima, ao expressarem seus compromissos com a educação que busca superar os desafios que enfrentam como vítimas do sistema racista, refletem essa abordagem.

Além disso, o pertencimento étnico-racial como ponto de partida para assumir um compromisso com a efetivação da Lei 10.639/03, suas diretrizes e a educação das relações étnico-raciais também é observado nas pesquisas de Gomes (2012) e Cruz (2010), que analisaram práticas premiadas relacionadas à promoção da educação étnico-racial.

Gomes (2012) observou que, entre os/as profissionais participantes de sua pesquisa, aqueles/as que se envolvem mais ativamente na promoção de uma educação étnico-racial positiva são os/as autodeclarados/as pretos/as e pardos em comparação com os brancos. Da mesma forma, Cruz (2010) constatou que as práticas pedagógicas

de professores/as negros/as valorizam os/as estudantes, elevando sua autoestima e construindo identidades positivas.

São mulheres e homens negro/as que, como eu, constroem estratégias de fuga. Mulheres e homens profissionais que possibilitam oportunidades a outras meninas e mulheres negras que têm tentado escapar dos lugares sociais reservados a elas nas periferias, atrás de mesas de telemarketing ou como empregadas domésticas sem registro que são “quase da família”. De meninos que sobrevivem e conseguem chegar aos trinta anos de idade sem ter como opção mais fácil, e talvez única, o tráfico, ou o sonho de jogador de futebol que são também lugares reservados (Cruz, 2010, p. 104).

Essas estratégias estão refletidas nas declarações das professoras Ester e Fátima quando mencionam o trabalho de resgate da autoestima de seus/suas alunos/as, a valorização de seu pertencimento racial e a atenção contínua a situações no ambiente escolar.

No contexto dessa relação professor-aluno, Silva (2008) avançou em sua pesquisa, considerando o encontro entre as perspectivas dos ex-alunos e as representações das três professoras negras de sua pesquisa inicial, analisando o ciclo da relação docente-discente iniciada.

Como resultado, Silva (2008) demonstrou que a trajetória de vida das professoras negras, desde a infância até a idade adulta, aproxima seus/suas alunos/alunas por meio de experiências compartilhadas de discriminação racial, experienciadas não apenas por eles/elas, mas também por uma grande parte da população brasileira. Além disso, o reconhecimento por parte dessas professoras de sua própria identidade negra frequentemente leva os/as alunos/as a questionar seu próprio pertencimento racial. Isso, por sua vez, muitas vezes leva os/as alunos/as negros/as a reconhecerem sua ancestralidade africana compartilhada. Essa interação professor/a-aluno/a fecha o ciclo da relação docente-discente.

A autora destacou que os/as profissionais negros/as podem adotar uma postura transformadora em relação às "relações raciais" estabelecidas socialmente. Além disso, enfatizou a importância de considerar a relação entre o indivíduo, sua trajetória de vida e o contexto de uma determinada situação sócio-histórica como uma fonte fundamental para a reflexão sobre a educação e o processo de formação de professores.

A tentativa de adotar essa postura transformadora é evidente nas declarações subsequentes das professoras Ester e Fátima, quando questionadas sobre as dificuldades e facilidades do trabalho com base na Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Ambas enfatizam o compromisso com a temática da educação das relações étnico-raciais, visto que a vivenciam em suas vidas, e consideram essa vivência como um fator facilitador na transformação de suas práticas educacionais.

A professora Ester adota uma perspectiva empática e se coloca no lugar das crianças e de suas famílias, reconhecendo os desafios e adversidades que enfrentam, bem como as múltiplas formas de violência a que estão sujeitas. Ela expressa admiração pelo fato de suas crianças, seus alunos e alunas, conseguirem chegar à escola com entusiasmo e disposição para aprender, apesar das adversidades. Ester também enfatiza a importância da autonomia do professor e considera um privilégio poder estabelecer uma relação de cuidado, carinho e afeto com seus alunos e alunas.

“Não é difícil, porque como eu disse me identifico com a causa, reconheço suas vivências, sei suas dificuldades e o olhar é diferenciado, além disso eu costumo dizer que as crianças da educação infantil, é por isso que eu sou apaixonada pela área da educação infantil, elas sofrem muitas vezes violências domésticas, elas sofrem desestrutura familiar, emocional, elas são muito carentes afetivamente, elas são carentíssimas pedagogicamente, porque é muito difícil uma família se envolver nessa parte pedagógica, porque a mãe precisa trabalhar o dia inteiro, a mãe chega à noite, chega cansada, o pai, às vezes bebe, o pai não se interessa, então, ainda assim, ela chega pura para você, ela chega inocente e, principalmente, ela chega com o brilho nos olhos do qual o professor ele tem toda autonomia, ele tem toda liberdade de adentrar nesse universo da criança dentro do ambiente escolar, é a coisa mais linda de se ver, não existe um ser tão puro, tão humano, um amor tão gratuito e incondicional quanto de uma criança nessa faixa etária” (professora Ester).

A professora Fátima também considera o trabalho com a temática étnico-racial fácil para si, porém, ela reconhece que seus/suas colegas não negros/as enfrentam desafios nesse aspecto. De acordo com sua perspectiva, a dificuldade deles/as decorre da falta de vivência direta do racismo, o que leva ao descaso com essa temática e à utilização da ideia de que “somos todos iguais”, como uma justificativa para não abordá-la de maneira apropriada. Ela argumenta ainda que atitudes simples, como momentos de rodas de conversa e trocas, já fariam uma grande diferença, mas lamenta

que apenas uma minoria dentro do espaço onde trabalha as realize.

“É, para mim não é difícil, porque eu me identifico, sou negra, mas eu vejo que assim, para minha avaliação, é difícil, sim, para as companheiras assim que estão ali é muito difícil trabalhar isso, porque elas não têm essa vivência. Muitas vezes não conseguem identificar a criança da forma que... as crianças que nós temos. Vamos colocar numa classe ali, quem é que nós temos? Mesmo numa roda de conversa, nós temos um amigo aqui, vamos falar aqui que cor é nosso amigo, por que ele tem essa cor? Por que o cabelo dele é assim? Trabalhar dessa forma, é conversar, na conversa, um pouquinho que você tem em uma roda de conversa acaba trabalhando muita coisa, por não ter a vivência, acabam achando que não é necessário, acaba passando ‘batido’. Não tenho a vivência, não vou trabalhar, é uma sala normal, todo mundo é igual, pronto acabou. Não tem aquela diferenciação, temos sete classes no período em que trabalho, se duas trabalham é muito” (professora Fátima).

As falas das professoras refletem o que Gomes (2012) destaca, ou seja, que em muitas realidades brasileiras, a efetivação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes nas práticas pedagógicas ainda depende da ação de atores específicos, em sua maioria negros/as, uma vez que essa abordagem ainda não está incorporada na proposta pedagógica e curricular da escola. Ela enfatiza a preocupação com essa situação, uma vez que, sem desconsiderar a importância da experiência na formação dos sujeitos, o campo educacional deve compreender que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais, não podem se limitar à experiência pessoal dos profissionais de educação, mas assegurados como um direito.

Dessa forma, é evidente que a presença e experiência de professores negros nos espaços escolares, especialmente na Educação Infantil, representam um passo importante para a implementação da educação das relações étnico-raciais e a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Contudo, é crucial considerar a relação entre todos os indivíduos, suas trajetórias de vida e o contexto sócio-histórico específico como uma fonte fundamental para a reflexão sobre a educação e o processo de formação de professores capazes de educar cidadãos antirracistas, independentemente de sua própria identidade racial, e que entendam que a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Africana e Afro- Brasileira devem ser assegurados como um direito, de acordo com a Lei 9394/96 – LDB, a ser garantido pelas escolas públicas e privadas da educação básica do país. (Silva, 2004; Gomes, 2012; Cruz, 2010).

Além do que foi mencionado anteriormente, a obrigatoriedade legal desempenha um papel crucial para incentivar os/as professores/as a abordarem o conteúdo da Lei 10.639/03 e as DCNERER em suas práticas, o que, sem essa obrigatoriedade, poderia não ocorrer. Um exemplo elucidativo é o caso da professora Denise, que mencionou abordar a temática porque considera que, se está prevista na legislação, deve ser trabalhada. Assim como as professoras citadas anteriormente, ela também relata o uso da literatura como recurso inicial para introduzir esse conteúdo, e aprecia esse método, classificando-o como uma abordagem “saudável”. Ela até forneceu um exemplo de uma sequência didática que desenvolveu com base na obra "Bruna e a Galinha d'Angola", escrita por Gercilda de Almeida (2000).

“Trabalho, trabalho todo ano [...]. Trabalho, porque eu vejo que se existe o tema na legislação, eu acho que merece ser trabalhado, não? [...], mas eu acho que na educação infantil as coisas tem que ser de uma forma doce [...] Eu conto a história da galinha d’angola, não só a história da Bruna, porque dentro da história da Bruna tem a galinha d’angola, eu falo sobre as cores, sobre as cores da África, da própria bandeira que eles têm lá, a África é um continente, mas a predominância lá o amarelo, o verde e o vermelho, a maior parte das bandeiras, eu falo da cor negra que vem da África, eu falo do continente africano em que lugar está no planeta, eu levo um planeta, um mapa-múndi, eu levo o globo terrestre. Eu levo cortes da galinha, músicas ... o que mais? As relações da criança que na história com outra ela é meio discriminada, não sei se fala isso só porque ela é preta ou é negra, mas porque ela é uma criança sozinha, mas a partir do momento que a vó deu a galinha d’angola pra ela, as crianças da vizinhança, da vila quiseram fazer amizade com ela, ‘aí’ eu falo sobre o interesse também que a gente não precisa estar com o outro só pelo interesse e eu acho que é isso, é basicamente isso, as formas geométricas, porque eles são muito geométricos, nesse livrinho tem muita forma geométrica. Desse jeito eu acho fácil, eu acho gostoso, não sei se a palavra é interessante, mas eu prefiro essa palavra ‘gostosa’, trabalhar de forma saudável” (professora Denise).

Prosseguindo com suas considerações, a professora Denise complementa que, com base no que compartilhou sobre sua prática, acredita ser relativamente fácil trabalhar com a legislação. No entanto, ela expressa preocupações específicas em relação à parte que aborda as religiões de matriz africana, que considera um tema desafiador para ser abordado na Educação Infantil. Ela ilustra sua apreensão com um incidente vivenciado durante sua experiência em uma escola de Ensino Fundamental I.

Quando eu trabalhei uma época dessa que eu era cuidadora em um outro município, cuidadora de crianças especiais, eu trabalhei em uma escola de ensino fundamental I e nessa escola eles fizeram uma demonstração sobre artefatos da Umbanda, né? E muitas crianças ficaram assustadas com as fantasias que eles levaram para lá, não era fundamental II, era fundamental I, então as crianças de 1º e 2º ano, por exemplo, elas ficaram assustadas, inclusive, a 'aluninha' que eu ficava, que era especial, mas ela tinha consciência, ela chorava de desespero, porque tinha umas imagens meio assim carrancas, aquelas carrancas, entende? Aquelas carrancas com os dentes pra fora, algo assim meio pesado para elas, assim nessa parte que lida com o espiritual, né? Que não é o belo, mostrado o belo, a beleza e tal... Eu acho que não é uma coisa fácil de trabalhar na educação infantil” (professora Denise).

A professora também acrescenta que, embora nunca tenha presenciado tais práticas na Educação Infantil, tem consciência de que fazem parte do conteúdo a ser abordado. Ela menciona que o bairro onde o C.E.R está situado possui diversos terreiros de diferentes religiões e que muitas pessoas da comunidade, inclusive membros da comunidade escolar, fazem parte desses terreiros. No entanto, ela não considera apropriado incluí-los em sua prática por considerá-lo complexo para a faixa etária.

“Na educação infantil eu nunca vi nada disso, mesmo fazendo parte, essa parte de percussão, dessas batidas de música forte, nunca vi, embora aqui no bairro em que eu trabalho, eu já sei que tem vários terreiros, né? Já me falaram, inclusive, tem mães e profissionais lá que participam da Umbanda, do Candomblé, mas que, assim, pra educação infantil, isso eu acho que é pesado” (professora Denise).

A professora Denise justifica ainda que suas escolhas pessoais e religiosas a impedem de abordar esse tema. Ela acrescenta que tem tentado superar essa dificuldade, mas ainda não conseguiu. Além disso, ela acredita que falar sobre esse conteúdo pode ser interpretado como uma tentativa de influenciar as crianças a adotarem uma religião, o que ela considera inapropriado. Denise sugere que essa parte do conteúdo talvez devesse ser abordada apenas verbalmente e não visualmente, utilizando argumentos que refletem uma visão deturpada das práticas religiosas de matriz africana que é comum no imaginário das pessoas. Ela conclui refletindo que considera difícil explicar sobre qualquer religião e seus aspectos para crianças na faixa etária da educação infantil.

“É porque você sabe que eu não posso negar que eu tenho meu lado

religioso, a gente carrega as nossas, aquilo que a gente traz no coração, então não tem como sair de casa e deixar a minha pessoa lá e outra pessoa vai aparecer, embora 'que' eu lute contra isso eu ainda não consegui, mas eu não forço ninguém a assumir minha religião, nem seguir aquilo que eu penso, [...], mas eu acho que na educação infantil, eu nunca vi, eu acho isso pesado, mas eu penso que deveria ser falado, talvez não mostrado, eu que, pelas coisas que a gente vê forte, tem umas partes que a gente vê sacrifícios, que não são interessantes, eu 'tô' falando assim pelo que eu ouvi falar, não sei profundamente, eu não tenho conhecimento de causa, nada disso, é como eu falei para você, eu acho que para os pequeninhos, que é com quem eu trabalho, eu acho que tem que ser de uma forma mais gostosa possível. Assim como o lado do católico, como eu vou explicar para uma criança que nossa senhora ascendeu aos céus? Como é que vou explicar isso para ela? Isso também é muito complicado ou falar que Jesus ressuscitou, isso também é muito complicado” (professora Denise).

Apesar de reconhecer a necessidade de superar suas próprias crenças, a fala da professora Denise ressalta uma das tensões identificadas por Gomes (2012) em sua pesquisa em relação às atividades relacionadas à temática: a intolerância religiosa. Conforme observado pela autora, essas tensões frequentemente não se originam apenas dos/das professores/as ou de alguns membros da escola; elas ultrapassam os limites da escola e afetam seu entorno. Em muitos casos, famílias impedem que seus/suas filhos/as participem de atividades relacionadas à temática étnico-racial, em virtude do imaginário predominante, que tende a “demonizar” a cultura afro-brasileira.

A declaração da professora Denise reflete em grande medida essa tensão e nos leva a ponderar sobre o alerta emitido por Gomes (2012), que enfatiza a importância de não permitir que a intolerância religiosa se dissemine nas escolas, afetando estudantes e professores/as que praticam religiões de matriz africana no Brasil. É igualmente vital evitar que essa intolerância resulte em interpretações preconceituosas e racistas sobre a temática afro-brasileira, impedindo assim a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas. Além disso, é fundamental assegurar o princípio da laicidade das escolas públicas, conforme estabelecido por lei.

A autora destaca ainda a intolerância religiosa não apenas como uma tensão que permeia diversas práticas pedagógicas, mas também como um obstáculo para a implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Essa situação afeta não apenas os/as estudantes e os professores/as, mas também as famílias que fazem parte da comunidade escolar. Portanto, a autora sugere, entre suas recomendações aos gestores escolares,

promover debates sobre a diversidade religiosa com a participação da escola, comunidade, movimentos sociais, movimento negro e grupos religiosos, com o objetivo de desenvolver ações que visem superar a intolerância religiosa e garantir a laicidade da escola pública.

Da mesma forma, ela sugere que os movimentos sociais forneçam apoio às instituições escolares nos processos pedagógicos e nas discussões com a comunidade sobre o tema da intolerância religiosa, a fim de assegurar o caráter laico da escola pública.

Além do que já foi discutido, é importante destacar que a Lei 10.639/03 e suas diretrizes desempenham um papel significativo não apenas na superação de tensões ou na promoção da obrigatoriedade de que os/as professores/as abordem a temática, mas também na definição de prioridades em relação aos conteúdos a serem trabalhados por esses/as profissionais. Isso é evidenciado na declaração do professor Geraldo, que justifica seu aumento no trabalho com a temática étnico-racial quando há exigências das instâncias superiores ao longo do bimestre. Ele argumenta que as demandas de conteúdos são tão extensas que, sem essa orientação, ele poderia não dispor de tempo suficiente. Em situações envolvendo os/as alunos/as, ele mencionou que opta por substituir outros temas obrigatórios pelo conteúdo relacionado à educação das relações étnico-raciais. No entanto, ele reconheceu que a maior incidência de seu trabalho nessa área ocorre quando há cobranças específicas sobre o tema e que recorre a recursos como livros e rodas de conversa para abordá-lo.

“Quando vem as temáticas da Secretaria, sim, às vezes, eu até saio de algum tema que eu estou trabalhando, eu acho que é importante, de repente alguma situação que envolveu ali os coleguinhas, os amiguinhos, nós vamos trabalhar porque aconteceu isso, mas mais no momento em que se exige mais essa temática ali no bimestre, a gente acaba reforçando mais, porque é tanto tema que vem da Secretaria que, às vezes, eu quero, mas não consigo dar conta de tudo. Quando consigo, eu utilizo as rodas de conversas, histórias voltadas para essa temática, acho que é mais roda de conversa e histórias, porque eles são pequenos, né? Então eu penso que as histórias vão passar uma lição para eles de uma forma positiva, uma moral da história” (professor Geraldo).

No que diz respeito às facilidades e dificuldades na abordagem da temática em sua prática, o professor Geraldo menciona que considera difícil a compreensão de

alguns termos por parte das crianças na faixa etária da educação infantil. Por esse motivo, acredita que é necessário trabalhar de forma mais objetiva. Além disso, aponta como fatores complicadores a escassez de materiais didáticos que abordem adequadamente o tema, a presença de livros desatualizados e a sobrecarga de conteúdos que precisa ser coberta em sua rotina de ensino.

“[...] Eu acho que, às vezes, é difícil para eles de compreensão por conta de alguns termos, por isso eu penso que devemos falar de forma bem clara, objetiva para eles compreenderem. Ah, é difícil também porque na maioria das vezes não encontramos materiais dessa temática com facilidade no C.E.R, a gente vai procurar na biblioteca, a gente vê que faltam recursos, livros, falando de livros da temática, a gente encontra aqueles mais tradicionalistas que já está a mais de 10, 15 anos, mas uma coisa mais nova, mais atual não, a gente pega aqueles mais antigos e, claro, a demanda de conteúdos que temos” (professor Geraldo).

A análise das dificuldades enfrentadas pelo professor Geraldo ao lidar com a temática étnico-racial e suas legislações revelou a importância de contar com livros infantis atualizados que tratem desse tópico de forma contemporânea. Essa constatação ganha relevância quando consideramos as declarações das professoras e do próprio professor Geraldo a respeito de suas práticas ligadas à educação das relações étnico-raciais, nas quais se destaca o uso frequente da literatura como recurso central na tentativa de abordar essa temática.

As considerações da autora Gomes (2012) reforçam essa visão, salientando que, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a introdução da temática é realizada principalmente por meio da literatura infantil. Em algumas situações, as atividades de artes cênicas e plásticas também desempenham esse papel. Gomes ainda enfatiza que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental representam etapas da Educação Básica nas quais é possível encontrar uma quantidade considerável de material de apoio e paradidático para abordar a diversidade étnico-racial brasileira, dado que a literatura infanto-juvenil é o campo de maior produção desse tema.

A autora Luiz (2022) também endossa essa perspectiva e acrescenta que a produção literária direcionada ao público infantil não se limita a contar histórias, mas assume um papel crucial em um projeto educativo e ideológico voltado para as crianças,

especialmente considerando que o ambiente escolar é muitas vezes permeado pelo racismo. Portanto, compreende que os livros de literatura infantil/infantojuvenil se tornam recursos pedagógicos essenciais nas mãos de educadoras/as, contribuindo para a educação de crianças, independentemente de sua origem étnica.

Apesar do reconhecimento, tanto pelas autoras quanto pelas professoras e pelo professor entrevistado, do valor da literatura infantil e juvenil como recurso para o trabalho com uma educação na perspectiva étnico-racial, pudemos perceber, nas declarações do professor Geraldo e de algumas das professoras entrevistadas, a dificuldade de acesso a materiais atualizados e que atendam à perspectiva esperada no ambiente escolar da Educação Infantil. Isso ocorre, segundo elas e ele, porque tais recursos muitas vezes simplesmente não estão disponíveis ou, quando existem, frequentemente ficam guardados em locais de difícil acesso e recebem pouca divulgação dentro das instituições de ensino. Além disso, afirmam que a maioria das coleções existentes tende a se concentrar em livros com abordagens mais tradicionais que fogem ao que propõe a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

As preocupações expressas por essas falas nos aproximam da pesquisa realizada por Luiz (2022), cujo objetivo foi analisar os processos criativos de construção das/dos personagens negras/os presentes em livros de literatura infantil e juvenil brasileira selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. É importante ressaltarmos que, embora a pesquisa se concentre em livros destinados aos anos iniciais do Ensino fundamental, estes representam a literatura infantil e juvenil às quais as professoras e o professor mencionam e fazem uso.

Luiz (2022) destacou que, apesar de a literatura fazer parte da história educacional do país, somente a partir de 1975 é que pudemos observar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma representação mais autêntica da vida social brasileira. Nesse período, obras em que a cultura e os personagens negros figuram com mais frequência começaram a surgir, resultado do esforço de alguns/algumas autores/autoras para abordar temas até então considerados tabus, como o preconceito racial.

No entanto, a autora advertiu que, embora muitas obras desse período tivessem uma preocupação em denunciar o preconceito e a discriminação racial, muitas delas

acabavam por apresentar personagens negros/as de uma forma que repetia algumas imagens e representações que pretendiam combater. Essas histórias frequentemente estabeleciam uma hierarquia de exposição dos/das personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético.

Além disso, a autora reforça que a memória do processo de escravização da população negra, embora seja um fato histórico, não deve ser a única referência. Portanto, é crucial a construção de representações positivas sobre a África e a população negra. Nesse sentido, ela propõe a criação de uma "literatura infantil/infantojuvenil negro-brasileira", uma epistemologia literária em construção, que seja constituída por autoras/es autodeclaradas/os negros/os e que politicamente afirmem sua subjetividade por meio da noção de negritude. Isso, segundo a autora, permite a expressão de subjetividades, vivências e perspectivas trazidas para as narrativas direcionadas a crianças negras, transformando e promovendo uma produção literária mais representativa.

A pesquisa de Luiz (2022) também ressaltou que, apesar da existência de livros com narrativas em que personagens negros/as estão na condição de escravização, submissão e subalternização, há, embora em menor quantidade, livros em que personagens negros/as vêm da África ou da diáspora, histórias que valorizam as mitologias e religiões de matriz africana e personagens que quebram estereótipos, mostrando negros/os como reis e rainhas, príncipes e princesas, além de valorizar cabelos crespos ou de estilo "*black*".

Diante disso, pudemos concluir que a preocupação das professoras e do professor em relação ao uso da literatura infantil e juvenil é justificada, mas, conforme o que apontam as pesquisas, deve ir além, envolvendo uma compreensão mais profunda sobre a importância da Literatura Negra e os perigos de uma literatura que possa inadvertidamente reforçar estereótipos e preconceitos em relação à população negra.

Portanto, uma alternativa para as dificuldades apontadas pelo professor e por algumas professoras entrevistadas seria a inclusão do que Luiz (2022) chama de "literatura infantil/infantojuvenil negro-brasileira" em suas práticas, o que poderia potencializar a efetivação das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais no espaço escolar e contribuir para a promoção da diversidade e a desconstrução de estereótipos. Dessa forma, a autora reforça que essa literatura, ainda

em formação, representa uma forma eficaz de garantir a representatividade e valorização da História e Cultura do povo negro. Portanto, a literatura infantil e juvenil é uma ferramenta valiosa que, quando utilizada de forma adequada, pode auxiliar na promoção de uma educação que respeite a diversidade e combata o preconceito racial - o que está em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03 e com as aspirações das professoras e do professor quando demonstram o interesse de efetivar esse direito por meio da literatura.

Em síntese, nossa análise até aqui revela que a carência de conhecimento acerca da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais (DCNERER), assim como a falta de domínio dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, leva a maioria das professoras e do professor a se sentirem insuficientemente preparados para incorporá-los em suas práticas pedagógicas, resultando em uma percepção de dificuldade. Contudo, conforme enfatizado por Rodrigues, Oliveira e Da Silva Santos (2016, p. 7), esse "desconhecimento das normas e falta de domínio dos conteúdos não implica necessariamente desinteresse".

Essa afirmação é aplicável ao nosso contexto, uma vez que observamos que, dentro das suas limitações, todas as professoras entrevistadas e o professor entrevistado procuram manter práticas relacionadas à temática e demonstram um sólido interesse em aprofundar seu conhecimento sobre as leis e as questões étnico-raciais por meio de programas de formação continuada. Além disso, elas e ele manifestam anseio por acessar materiais atualizados, particularmente os relacionados à literatura, e colaborar com a gestão escolar na construção de um currículo mais democrático e crítico.

9 FORMAÇÃO E CURRÍCULO: A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Com base nas conclusões anteriores, neste capítulo, realizamos uma análise sobre o papel da formação continuada no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico- Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, focando especificamente nas experiências das professoras e do professor entrevistadas/o.

Além disso, pretendemos investigar se a implementação da BNCC está influenciando a revisão do projeto político-pedagógico da instituição, bem como se as questões relacionadas às relações étnico-raciais, conforme delineadas na Lei 10639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), estão sendo devidamente consideradas e incorporadas.

Nesse contexto, buscamos explorar de maneira propositiva como as oportunidades de formação continuada, especialmente aquelas oferecidas dentro da escola, por meio da gestão escolar, bem como um projeto político-pedagógico democrático e crítico, podem contribuir para a implementação bem-sucedida da BNCC, respeitando plenamente os princípios estabelecidos na Lei 10639/03 e nas DCNERER.

9.1 O caminho formativo das professoras e do professor: da educação das relações étnico-raciais à Base Nacional Comum Curricular

Neste contexto, nossa reflexão voltou-se para a análise das estratégias viáveis para desafiar e superar os estereótipos profundamente enraizados na sociedade brasileira, que, por consequência, exercem influência sobre as concepções e ideologias dos/das professores/as, que desempenham um papel fundamental na promoção da implementação eficaz da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, visando à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

À vista disso, Munanga (2020, p. 17) enfatiza que “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”. No entanto, ele ressalta que a educação desempenha um papel crucial na

possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram internalizados pela cultura racista na qual as pessoas foram socializadas. A complexidade da luta contra o racismo requer várias abordagens, e Munanga destaca que a transformação da mentalidade dos/as professores/as é uma tarefa preliminar fundamental. O autor acredita que essa mudança capacitará os/as educadores/as a contribuir efetivamente para a construção da democracia brasileira, que não pode ser plenamente realizada enquanto persistir a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural da sociedade brasileira.

Da mesma forma, Ball (2012), com base em sua teoria de "*Policy Enactment*," enfatiza a importância da interpretação dos/das professores/as na implementação de políticas educacionais. Segundo essa teoria, os/as professores/as desempenham um papel ativo na transformação e interpretação das políticas no contexto da sala de aula. Suas interpretações são influenciadas por sua compreensão pessoal da política, experiências profissionais e ambiente de trabalho específico. Ball argumenta que os/as professores/as não são meros executores/as passivos de políticas, mas, sim, atores ativos que adaptam e traduzem as políticas para atender às necessidades e realidades locais. Isso pode resultar em variações significativas na implementação das políticas em diferentes contextos. Portanto, Michael Ball enfatiza a importância de reconhecer a agência dos professores na implementação de políticas educacionais, levando em consideração suas interpretações e práticas pedagógicas.

As ideias de Silva (2004) corroboram as argumentações de Munanga e Ball ao enfatizar que a efetiva implementação da Lei 10.639/03 e das políticas de ação afirmativa no Brasil não deve se restringir à simples inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Ela ressalta a imprescindibilidade de uma profunda reeducação das relações étnico-raciais em todos os âmbitos do sistema educacional.

Essa reeducação não se limita à mera transmissão de informações, mas engloba a promoção de uma conscientização crítica acerca das questões raciais, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e o fomento da valorização da diversidade racial. Para a autora, esse processo de reeducação desempenha um papel fundamental na luta contra o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira, bem como na promoção de

relações mais igualitárias entre os diversos grupos étnico-raciais.

Com base nas considerações apresentadas, e levando em conta o papel crucial atribuído aos professores e às professoras na mudança de práticas e inclusão nos currículos escolares do conteúdo étnico-racial, uma das estratégias viáveis para promover essa transformação de mentalidades e a reeducação étnico-racial desses/dessas profissionais seria a efetivação do que está posto nos princípios estabelecidos nas DCNERER. Essas diretrizes destacam que as Secretarias de Educação devem providenciar cursos de formação continuada voltados aos/as professores/as, com foco na temática das relações étnico-raciais, e incorporar as discussões sobre a temática racial na matriz curricular; portanto, estabelecendo uma coordenação entre os/as profissionais para a disseminação e implementação desses documentos normativos, bem como estimulando os órgãos de educação a promoverem a formação contínua de professores/as e demais membros da comunidade escolar.

Diante do exposto, procedemos, neste momento, a questionar as professoras e o professor acerca da realização de algum tipo de formação continuada destinada, inicialmente, à implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando que tais dispositivos legais foram homologados há duas décadas e elencam essa obrigatoriedade.

As respostas obtidas foram unânimes no sentido de que todas as professoras e o professor manifestaram não terem recebido qualquer tipo de formação, seja ela de caráter inicial ou continuada, que estivesse direcionada para o desenvolvimento do trabalho relacionado à temática ou mesmo para a "apresentação" da Lei e suas diretrizes. Além disso, a maioria das professoras e o professor destacou enfaticamente que consideram de suma importância a oferta de formação continuada, como diretamente evidenciado na declaração da professora Fátima.

“Não, assim uma formação continuada, não. Mas seria muito importante que existisse” (professora Fátima).

Adicionalmente, as professoras Ana e Benedita foram além, enfatizando que, devido à insegurança que experimentam em relação ao tema, acabam se concentrando, como mencionado anteriormente, na celebração do Dia da Consciência Negra e acreditam que, se possuíssem maior conhecimento e segurança em relação ao tema,

assumiriam um compromisso mais efetivo, trabalhando a temática ao longo de todo o ano letivo.

“Não, seria muito importante pra gente ter um norte também de como, das maneiras corretas da gente trabalhar e entrar nesse tema também. Porque, assim, para ser bem sincera, o momento do ano assim onde a gente mais trabalha sobre isso é lá em novembro, na Consciência Negra, onde a gente foca mais sobre esse tema, mas é nisso só, pois a falta de formação nos deixa inseguros” (professora Ana).

“Não, que eu me lembre, não. Se é uma lei, uma obrigatoriedade, a gente precisa também de formação, ela é de 2003, mas não foi aplicada, não temos formação. Assim, tem o Dia da Consciência Negra, mas acredito que não seria só nesse momento, não sei como que é, a gente trabalha o Dia da Consciência Negra, mas não sei se é isso, trabalhar o ano todo seria o certo? Não sei mesmo” (professora Benedita).

Seguindo a mesma linha de raciocínio expressa pelas professoras, o professor Geraldo acrescentou que tais formações poderiam desencadear uma mudança significativa nas práticas de todos, uma vez que considera que muitas vezes existem pessoas, como ele próprio, que defendem essa ideologia, mas a carência de propriedade e um conhecimento aprofundado sobre o assunto resulta em insegurança e, conseqüentemente, em silenciamento.

“Não, mas acho muito importante, eu penso que até pra gente mudar nossas práticas, porque, às vezes, a gente até defende essas ideias que estão aí, mas a gente não faz muito, a gente faz pouco, talvez por falta de informação, traz insegurança” (professor Geraldo).

A professora Cássia, de maneira similar, reforçou não apenas a necessidade de formação, mas também a urgência de que esta seja conduzida de maneira crítica, levando os docentes à reflexão e, como decorrência, a mudanças em suas práticas.

“Não, seria necessário, mas em uma vertente mais crítica, de se aprofundar, entender, acredito muito nisso” (professora Cássia).

De maneira congruente, a professora Ester destacou que nunca recebeu formação específica, seja relacionada à Lei 10.639/03 ou a qualquer outra legislação similar. Em

vez disso, o que recebe são avisos e imposições. No caso da Lei 10.639/03, considera que sua base de apoio são suas experiências como mulher negra e cidadã que sofreu e continua a sofrer os impactos de diversas formas de discriminação e preconceito racial presentes na sociedade. Assim, concorda, como a professora Cássia, com a necessidade de uma formação continuada de natureza crítica, baseada em experiências e depoimentos, pois considera que aqueles que não experimentam em sua própria pele as consequências da falta de uma educação que aborde devidamente a temática étnico-racial, não conseguirão compreendê-la somente através de cursos convencionais.

“Eu nunca tive essas formações, eu sempre recebi que existia um documento tal, na lei tal e que era para a gente ‘tá dando’ uma lida, elaborando nossas atividades, nosso planejamento, mas em si, assim, uma formação, uma capacitação em relação a isso, eu nunca tive, o que eu tenho é uma bagagem de vida, da qual eu sou negra, sou preta, de origem periférica, sou, já sofri vários tipos de racismo, então eu posso falar sobre o assunto com mais propriedade. Para a lei funcionar está faltando formação e principalmente no meu conceito, na minha opinião depoimentos, né? Porque eu acho que depoimentos são muito importantes para a formação da docência escolar, para que as pessoas façam essa aquisição, porque tem muitas pessoas que não entendem ainda o documento na íntegra, elas não sabem do que elas estão falando, elas não sabem da profundidade, ela não sabe o que está escrito lá, então eu acho que precisa nesse sentido para poder trabalhar, porque existe dentro das unidades escolares uma desigualdade muito grande em relação a isso” (professora Ester).

A professora Denise, da mesma forma que suas colegas e seu colega, expressou a ausência de capacitação relacionada a essas legislações. No entanto, diferentemente das/dos demais entrevistadas/os, ponderou a relevância de uma formação com um enfoque específico na abordagem da temática étnico-racial, sobretudo em relação ao povo negro e sua cultura.

“Não recebi, eu acho que por nós sermos um país miscigenado, né? Basicamente a gente tem uma importância muito grande, aí nas três raças importantes que nós temos, eu acho que uma formação dessa poderia falar... Como parte da gente, como parte da nossa essência, não como algo que seja à parte, mas sim como parte da essência, porque eu percebo é o seguinte, existe eu escuto muito no município, às vezes, o prefeito ou algum movimento, eu gosto muito de ver o diário oficial também e no diário oficial o prefeito gosta muito de incluir é... As pautas identitárias e agora, não sei se agora, porque eu

só venho acompanhando de uns tempos para cá fala sobre vacinação para negros, banheiro para negros, essas coisas assim eu não concordo com isso, porque se nós somos miscigenados não vejo o porquê tem que dar a nuance para o negro, mas sim para a sociedade, todos nós, o amarelo, o branco, qualquer cor, a cor é o que menos interessa, se ele desse uma nuance sem se falar da cor, no caso assim da cidade, de leis, leis municipais, posso estar falando besteira, mas é o que eu penso, no final das contas você dá muito mais visibilidade para a cor da pessoa do que aquilo que ela realmente é, eu entendo essa dívida, eu compreendo tudo isso, mas eu acho que quanto mais você coloca o holofote, mais se afasta o foco daquilo que realmente interessa que é o ser humano e não a cor que ele tem, eu penso assim, porque se você for querer pagar tudo aquilo que você deve do seu passado, os seus pais, os seus avós, os seus tataravós, você não vai conseguir pagar, então vai ser uma dívida que não vai ter fim, então quando você inclui todos numa mesma panela, todo mundo num país miscigenada que nós somos, aí eu acho que tem mais fruto, porque eu não olho pra cor da pessoa, eu tenho meus preconceitos, claro que eu tenho, todo ser humano tem, não sou hipócrita de dizer que não tenho, mas é uma luta que você tem que ter como ser humano e não pela cor da pessoa [...]” (professora Denise).

Ao analisar as declarações da professora Denise, é evidente que ela adota uma perspectiva impregnada dos preceitos do "Mito da Democracia Racial". É importante destacar que essa visão é uma falácia que perpetua a opressão da população negra no Brasil, ao mascarar a realidade do racismo e das desigualdades raciais persistentes em nossa sociedade, conforme apontado por Abdias Nascimento (1978).

Florestan Fernandes (1965) também nos alerta que a crença na Democracia Racial atua como um obstáculo à compreensão das verdadeiras relações raciais no Brasil, servindo como uma ideologia que preserva o *status quo* e nega as experiências dos afro-brasileiros. A professora Denise alinhou sua perspectiva a essa crença ao afirmar que desviar o olhar da cor da pele e focar exclusivamente na humanidade seria mais significativo.

A fala da professora continua destacando uma experiência vivida no ambiente da Educação Infantil em que atua. Nessa situação, houve a expressão do desconforto de uma professora em relação a um comentário feito por um membro da equipe educacional, que relatou encontrar dificuldades em pentear o cabelo de uma criança negra. A professora, ao discorrer sobre o relato, considerou desnecessário enfatizar a origem étnica da criança, argumentando que qualquer pessoa, independentemente da cor da pele, poderia ter cabelos "difíceis de pentear", usando o termo "carapim" para

descrever cabelos crespos.

“[...] , tanto é que na educação infantil. Quando é falado alguma coisa na escola, quando alguém fala que alguém tem o cabelo pretinho, como teve esses dias na escola uma professora falou que uma criança, ela falou desse jeito, tá? ‘Que uma criança tinha um cabelo pretinho e o cabelo dela era difícil de pentear e uma tia lá, uma agente comentou que o cabelo da fulana era mais difícil de pentear e o da cicrana não era porque era branca’, aí eu penso assim que a professora foi infeliz nesse comentário tanto ela quanto a agente, né? Porque é o tipo de comentário que não se faz em corredor de escola, a gente pode fazer na nossa casa, que é um ambiente mais amplo, a escola é um lugar que você pode machucar pessoas que você não conhece, não tem intimidade e aí ela quis falar que ela não concorda com isso e aí eu disse ‘o debate ele tem que ser dito em todos os lugares, ele tem que ser feito, mas com respeito’, tanto a agente como você professora não estão usando com o respeito, porque a professora comentou aquilo lá porque na prática é difícil de pentear um cabelo assim e ela talvez não queria machucar a criança, é claro que ela não deve ter falado assim na frente da criança, eu espero, mas do outro lado você imaginar que é só o negro que tem o cabelo “carapim”, que é o cabelo na minha terra, o cabelo “carapim” é aquele cabelo natural mais crespo, né? É o cabelo “carapim”... É... Tem gente branca que tem o cabelo “carapim” e nem por isso ela deixou de ser, de ter o cabelo que tem por causa da cor, ela focou na cor, ela não focou no problema que era o cabelo difícil de pentear, essas coisas de cor com criança eu não reparo nisso, com a criança para mim é tudo igual, criança” (professora Denise).

A atitude adotada pela professora nessas declarações nos remete também ao que Lélia Gonzalez (1984) enfatiza ao descrever o Mito da Democracia Racial como uma construção ideológica que silencia as vozes dos negros e negras, perpetuando o racismo estrutural. Portanto, quando a professora minimiza um incidente de racismo, argumentando que qualquer pessoa, independentemente da cor de sua pele, pode ter cabelos “difíceis de pentear”, ela contribui para esse silenciamento, reduzindo o sofrimento dos negros e negras a uma experiência que qualquer pessoa pode vivenciar.

No entanto, como destacado por Munanga (2020), Ramos (1957) e pela própria Lélia Gonzalez (1984), é essencial reconhecer essa farsa e lutar por justiça racial. A Democracia Racial é um mito que encobre as profundas desigualdades raciais em nossa sociedade. Trata-se de um conceito ilusório que omite a realidade das relações raciais no Brasil, atuando como uma ideologia que impede a discussão franca sobre o racismo. Nesse sentido, é fundamental que professores, professoras e demais membros da

comunidade escolar desmascarem essa ilusão e enfrentem o racismo de maneira direta e contundente (Munanga, 2020; Ramos, 1957; Gonzalez, 1984).

A observação em questão não é uma descoberta recente e é sustentada por várias pesquisas que já foram e continuam a ser conduzidas. Essas pesquisas evidenciam que a formação inicial dos/das profissionais da educação, principalmente dos/das professores/as, não aborda de maneira adequada a temática étnico-racial, nem as legislações relacionadas a esse tópico. À vista disso, quando os/as professores/as se deparam com situações de discriminação e racismo nas escolas, seja como vítimas ou testemunhas, acabam se baseando em suas próprias vivências, experiências pessoais e crenças para lidarem com elas.

Uma pesquisa ilustrativa nesse sentido foi conduzida por Luiz (2013) com o objetivo de investigar como os processos educativos em cursos de formação continuada, direcionados para a educação das relações étnico-raciais, impactaram ou não nas práticas pedagógicas de professores/as da rede pública estadual de ensino que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental em um município do interior de São Paulo.

O estudo envolveu a participação de três professoras que frequentaram cursos de formação continuada oferecidos por instituições de ensino públicas, organizações não governamentais e programas governamentais voltados para a educação das relações étnico-raciais. Essas professoras já demonstravam comprometimento com a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Os resultados da pesquisa de Luiz (2013) revelaram um dilema que ressoa com as preocupações anteriormente mencionadas. A autora descreve que a experiência das professoras que participaram do estudo apontou que os cursos de formação continuada que frequentaram não abordaram as questões reais que elas enfrentam no cotidiano de suas escolas. Em outras palavras, os cursos não foram capazes de oferecer soluções eficazes para os problemas reais que as professoras vivenciaram. Conseqüentemente, a autora concluiu que esses cursos de formação continuada, da maneira como foram estruturados, sem levar em consideração as experiências e vivências dos/das profissionais, tiveram um impacto limitado na promoção de uma educação antirracista.

A autora salienta que trabalhar em prol da educação das relações étnico-raciais não é apenas uma decisão pedagógica, mas, antes de tudo, uma escolha política que muitos/as professores/as fazem. Portanto, ela ressalta que cursos de formação

continuada que adotam uma abordagem passiva e não reflexiva não são eficazes para alcançar professores/as que ainda mantêm crenças relacionadas ao mito da democracia racial. A autora argumenta que, dada a importância desses cursos como instrumentos no combate ao racismo, é essencial que eles tenham como seu principal objetivo a formação de professores/as conscientes, capazes de identificar os efeitos do racismo e, mais do que isso, de combatê-lo. Em suma, a autora enfatiza a necessidade de uma reeducação profunda dos/das professores/as.

Assim sendo, os apelos das professoras Cássia e Ester, bem como as posições controversas apresentadas pela professora Denise e os resultados apresentados por Luiz (2013) em sua pesquisa, convergem para o tipo de formação continuada abordado por Silva (2008), onde a autora destaca que, para que uma formação continuada seja eficaz no tratamento da educação das relações étnico-raciais, bem como das legislações que a compõem, a aquisição de conhecimento teórico específico se torna indispensável e deve se somar ao conhecimento advindo das experiências que moldam as trajetórias de vida dos/as professores/as.

Segundo a autora, um ou outro desses conhecimentos podem servir como base para a prática docente, desde que sejam previamente problematizados pelos/as professores/as, em um processo de confrontação de saberes, com o intuito de desafiar as concepções e, neste caso, os preconceitos que possam estar arraigados.

A autora também ressalta que a formação, particularmente com essa orientação, torna-se crucial para abordar a temática proposta pela Lei 10.639/03 e pelas DCNERER. Além disso, é fundamental para desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem práticas educativas antirracistas e para promover a reeducação de posturas e valores.

Dentro do mesmo contexto crítico que envolve a reestruturação da formação de professores, considerando suas vivências e experiências, Ghedin (2012, p.149) nos recorda que “todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo”. Essas reflexões ocorrem dentro de um contexto histórico e estão intrinsecamente ligadas às circunstâncias concretas que estão vinculadas ao ambiente social, político, econômico e histórico.

Portanto, o autor argumenta que, no contexto da formação de professores, é

necessário fazer uma transição da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis. De acordo com Ghedin (2012), a práxis é um movimento que envolve simultaneamente ação e reflexão. Em outras palavras, a práxis representa uma ação final que incorpora a inseparabilidade entre teoria e prática.

Ghedin (2012) também enfatiza, em consonância com a perspectiva de Silva (2008) e Luiz (2013), que os saberes decorrentes da experiência e da cultura se manifestam como o núcleo essencial do conhecimento docente, a partir do qual os professores buscam transformar a relação entre o saber externo e sua aplicação prática. O autor salienta a importância da valorização dessas experiências, destacando que os saberes derivados da experiência não são equivalentes a outros tipos de saberes; eles desempenham um papel fundamental na formação de todos os demais. Esse conhecimento é gerado na prática refletida, que combina ação e reflexão e reflete a inseparabilidade entre teoria e prática.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não somente é aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (Ghedin, 2012, p. 155).

Consequentemente, alicerçar a formação continuada na vivência, experiência e práxis do professor em relação à temática étnico-racial, sem negligenciar a teoria, surge como uma estratégia para cultivar práticas conscientes e contribuir para a emancipação desses/as profissionais quanto a conceitos profundamente enraizados, como preconceitos, discriminação e racismo. Isso, por sua vez, pode facilitar a implementação de uma educação das relações étnico-raciais em conformidade com as leis vigentes, superando o modelo hegemônico prevalecente. Além disso, esse enfoque não beneficia apenas os professores, mas também os alunos e toda a comunidade escolar, promovendo a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos (Silva, 2008; Ghedin, 2012; Luiz, 2013).

Nas declarações até este ponto apresentadas pelas professoras e pelo professor que participaram da pesquisa, evidenciamos a notável carência de oferta de formação continuada e apoio relacionados à implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Isso se manteve verdadeiro mesmo quando consideramos a presença de iniciativas formativas com um viés expositivo, em vez de abordagens reflexivas, que acreditamos e expusemos os argumentos dos motivos pelos quais podem ser mais eficazes. Esse contexto pode ter contribuído para a compreensão deturpada expressa em algumas das respostas dos/das participantes. Portanto, nossa pesquisa continuou na mesma linha de investigação, mudando o direcionamento para investigar a presença de qualquer tipo de formação continuada voltada para a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que atualmente está orientando os currículos escolares.

Ao contrário do que observamos nas respostas fornecidas pelas professoras e pelo professor quando o questionamento estava relacionado às formações sobre a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, onde a inexistência desse tipo de formação foi unanimemente indicada, no momento em que o foco se deslocou para a BNCC, as respostas adquiriram maior diversidade. Em todas elas, pudemos identificar a presença de "tentativas" de formação por parte da Secretaria de Educação ou da gestão escolar. As críticas se relacionaram não na ausência delas, mas em melhorias na forma como essas formações foram ofertadas e, inclusive, houve uma resposta que expressou uma visão positiva da formação recebida.

As críticas mencionadas podem ser exemplificadas ao analisarmos as declarações das professoras Ana e Denise, juntamente com o professor Geraldo. Elas e ele avaliaram que receberam alguma forma de formação da Secretaria de Educação, porém, não a classificaram como formação continuada. Em vez disso, perceberam-na como uma apresentação que necessitava de maior aprofundamento e exemplos práticos para ser mais eficaz.

“Curso, que eu me lembre, não, a gente teve assim é, por exemplo, um dia que a gente foi lá (na secretaria da educação) e nos apresentaram, mas um curso aprofundado sobre ela, não. Acho que seria necessário aprofundar mais” (professora Ana).

“Teve, foi uma apresentação, [...] não foi algo muito profundo, porque foi on-line, mas houve uma apresentação” (professora Denise).

“Não, por completo, não, foi uma apresentação e entrega do documento, mas faltou muita coisa, por exemplo, uma fundamentação mais teórica e até uma interação entre os colegas de trocas de atividades, acho que ainda falta isso. Seria importante trazer algo mais, mais essa troca” (professora Geraldo).

As professoras Benedita e Cássia reiteraram as críticas anteriores e acrescentaram uma observação relevante. Elas destacaram que, como complemento a essa apresentação, a coordenação da escola forneceu um documento que adaptava a BNCC conforme as diretrizes do município, destinado à aplicação nas instituições de Educação Infantil. A professora Benedita também mencionou que a coordenadora disponibilizou um *link* para acesso a informações adicionais como parte dessa formação.

“Não por completo, até tem esse curso da Nova Escola, nossa eu preciso, não sei se eu vou conseguir ter acesso, esses tempos atrás a coordenadora passou um ‘link’ que a Nova Escola estava dando um curso on-line, mas eu não consegui acessar. Eu acho que se temos que trabalhar, a gente tem que ter formação completa, foi um encontro assim: ‘olha! Agora a gente vai trabalhar assim’, mas não houve uma formação, uma explicação mais detalhada, porque a gente precisa, porque os objetivos dessa proposta foram adaptados, recebemos o adaptado, a coordenadora entregou, [...], acho que eles tentaram enxugar e tem coisa importante que precisa e não está lá e você tem que colocar o código do objetivo e não tem. Já aconteceu de mais de uma vez eu procurar e não achar um objetivo que não encaixe ali na atividade” (professora Benedita).

“Não uma formação, foi uma apresentação, desde quando a gente começou, foi assim apresentaram para a gente e aí ‘começou’ a explicar aqueles códigos e a coordenadora entregou o papel, é o que eu te falei, são coisas muito mais conceituais, mas que não trazem algo que eu fale assim: ‘nossa vai avançar muito a minha prática’, não vejo assim. Eu acho que eles teriam que ter, eu não sei se é por causa da minha vivência também, eu acho que assim a gente tem que entender a razão disso e não se apresenta a razão, só fala assim: ‘agora mudou, agora é lei, a gente parte disso, desse papel que a Secretaria mandou e pronto’, mas a gente tem que entender assim o ponto positivo e destacar também o que não é tão positivo, que nem quando você vai pensar em avaliação dentro desses critérios como você vai formular algo tão categórico, se a educação é algo tão contínuo, então a gente dá esses choques, sabe?” (professora Cássia).

A professora Ester expressou sua concordância com as opiniões de suas colegas

e colega, avaliando que o que foi disponibilizado pela Secretaria de Educação não deveria ser categorizado como formação, mas sim como uma mera apresentação. No entanto, ela acrescentou uma ressalva a essa observação: expressou sua crença de que essa apresentação inicial será expandida, considerando o comprometimento da Secretaria de Educação em capacitar seus/suas profissionais.

“Ainda não, só apresentaram, mas conhecendo como conheço o município, será uma formação continuada, o bom do município é que existe essa formação continuada, é um município que pelo menos nesse quesito de formação a Secretaria Municipal da Educação é muito séria em relação a isso, para formar seus bons profissionais e dar qualidade de ensino ao seu público alvo. Eu só acho que pelo papel que recebi para seguir está faltando a adequação da realidade, o documento precisa se adequar a demanda da qual nós ofertamos qualidade de ensino, [...] ele precisa ser readaptado conforme a realidade local” (professora Ester).

Reforçando as considerações anteriormente destacadas neste trabalho, que enfatizam a relevância das vivências e experiências individuais em processos formativos, a professora Fátima adotou uma perspectiva oposta à de suas colegas e de seu colega, avaliando positivamente a formação oferecida. Além de receber uma apresentação do documento, ela também observou a inclusão de exemplos sobre como incorporar a BNCC em sua prática profissional.

“Sim, foi oferecido, sim. Foi uma formação presencial, foi apresentado o documento e trazia exemplos práticos de como trabalhar também” (professora Fátima).

Ao analisarmos essas declarações, pudemos concluir que, em contraste com o tratamento dado à Lei 10.639/03 e suas diretrizes, a Secretaria de Educação e a gestão escolar na instituição das professoras e do professor participantes demonstraram uma preocupação real, interesse genuíno e um esforço visível para garantir que esses/as profissionais estivessem bem informados/as, tivessem acesso e estivessem preparados/as para incorporar os conteúdos propostos pela BNCC em suas práticas. Além de disponibilizar uma cópia do documento, ofereceram alternativas para formações complementares, mesmo que essas tenham sido consideradas insuficientes pelos/as participantes da pesquisa. A existência dessas iniciativas demonstrou uma

priorização da BNCC em relação à Lei 10.639/03 e suas diretrizes, embora estas tenham sido promulgadas quase duas décadas antes da BNCC.

Essa preocupação e empenho ressaltaram o papel crucial desempenhado não apenas pelos/as profissionais que atuam diretamente com os/as alunos/as, mas também pela Secretaria de Educação e pela gestão escolar, nesse caso pela figura da coordenação pedagógica, na implementação de qualquer legislação proposta, especialmente as que nos interessam nesta pesquisa, que visam promover uma educação étnico-racial.

A relevância dessas ações é destacada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013). Nesse contexto, as metas orientadoras incluem a responsabilidade de criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância para Gestores/as e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por parte das Secretarias Municipais de Educação.

Esse Plano de Implementação reforça ainda mais essa responsabilidade ao apontar a instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupos de trabalho para discutir e coordenar o planejamento e a execução da formação de professores/as para cumprir o disposto neste parecer em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei nº 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Além disso, o Plano de Implementação enfatiza a importância de as Secretarias Municipais de Educação orientarem os/as coordenadores/as pedagógicos/as sobre o que está estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1/2004, no artigo 3º, § 2º, que determina que as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos para que os/as professores/as possam desenvolver unidades de estudo, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares, permitindo, assim, a aplicação dessas diretrizes no âmbito escolar.

Nesse mesmo contexto, Gomes (2012) argumenta que as Secretarias de Educação precisam considerar com mais seriedade os processos de formação em serviço dos/das profissionais da educação, bem como dar maior atenção à escola como espaço e

tempo de formação para os/as educadores/as. A ausência ou a limitação do espaço para a formação em serviço dos/das próprios/as educadores/as podem inibir a discussão, a integração e a problematização das práticas educacionais. A autora ressalta que nem todos/as os/as professores/as têm tempo, disponibilidade e disposição para participar de cursos e atividades de formação continuada oferecidos fora do ambiente escolar, mesmo quando essas oportunidades estão disponíveis.

Diante disso, o Plano de Implementação reconhece a importância da gestão escolar como um fator fundamental para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois aponta que cabe às coordenações pedagógicas encaminhar solicitações ao órgão de gestão educacional ao qual a unidade escolar está vinculada para a realização de formação continuada em prol do desenvolvimento da temática.

Assim, a função do coordenador pedagógico é vista como uma garantia desse momento formativo. Bruno e Christov (2012) destacam que a atribuição essencial do/da coordenador/a pedagógico/a está intimamente associada ao processo de formação em serviço dos/das professores/as, que pode ser denominado como uma formação continuada. As autoras acrescentam que esse processo de formação continuada, oferecido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as, engloba várias ações, como cursos, congressos, seminários, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais.

Vale ressaltar que Bruno e Christov (2012) complementam que é fundamental compreender que a formação oferecida pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as não será a única responsável pelas transformações necessárias na escola, uma vez que isso depende de uma rede de relações, como já discutido ao longo deste trabalho. No entanto, essa formação pode ser um elemento valioso para impulsionar essas transformações.

Portanto, a mudança nas mentalidades dos/das professores/as é necessária, e o processo de formação continuada se apresenta como uma ferramenta crucial para essa transformação. No entanto, para que essa mudança ocorra, a reeducação deve começar nas Secretarias de Educação, passar pelas gestões escolares para, finalmente, ser garantida aos/as professores/as, seus/suas alunos/as e toda comunidade escolar.

Com base nas análises e reflexões anteriores, fica evidente que, paralelamente à implementação dos documentos normativos, não houve uma

capacitação adequada dos/das profissionais diretamente envolvidos/as na aplicação dessas diretrizes nas instituições de ensino. Embora tenhamos observado um interesse em fornecer essa formação por parte da Secretaria de Educação e da gestão escolar no que diz respeito à BNCC, essa atenção parece não existir no trato da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Essa lacuna aponta para mais um obstáculo na efetiva incorporação de uma abordagem étnico-racial eficaz no currículo escolar. Isso ocorre porque, enquanto a Secretaria de Educação e a gestão escolar dedicaram esforços para que as professoras e o professor incluíssem a BNCC em suas práticas pedagógicas, e muitas vezes os pressionaram a fazê-lo, o mesmo não ocorreu em relação à Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Isso nos levou a refletir sobre a necessidade de revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para incorporar a BNCC, e nas consequências se essa abordagem, com uma ênfase excessiva na BNCC em detrimento da Lei 10.639/03 e das DCNERER, persistir nesse momento.

9.2 Projeto político-pedagógico e currículo: uma análise integrada

No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em particular na Educação Infantil, o currículo assume um papel fundamental. Com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se crucial realizar uma revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Nesse processo de reestruturação, é imperativo que as questões étnico-raciais, conforme definidas na Lei 10639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), sejam devidamente incorporadas.

Portanto, prosseguimos com nossa investigação, começando por averiguar se os/as profissionais têm acesso ao PPP da instituição e se já participaram de revisões e reelaborações desse documento ao longo de sua trajetória na instituição.

A professora Ana informou que possui acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e indicou que já participou de processos de reestruturação desse documento. As professoras Benedita e Cássia, por sua vez, reconhecem o seu direito de acesso ao PPP como docentes da instituição, embora tenham observado que não está prontamente disponível e acessível. Elas também mencionaram a participação em revisões por meio de questionários e respostas a perguntas, embora não tenham se

envolvido na revisão integral do documento.

“Tenho, tenho acesso sim, se eu pedir para a diretora ela nos passa. A gente já trabalhou com ele na... Eu não lembro de quanto em quanto tempo a gente precisa rever algumas coisas nele, mais nesses momentos mesmo. Já participei, sim” (professora Ana).

“Ah, ai, não, assim, eu acredito que se eu pedir... É ... Irão me dar, mas não é uma coisa assim de fácil acesso, mas também não vejo restrição, é que não é uma coisa que é muito falado, vamos estudar no HTPC, nunca foi proposto, não é uma coisa que nos é proposta. Eu acredito, porque assim é um direito, se eu quiser eu como professora é um direito, creio que não teria restrição, mas é uma coisa que eu estou achando, em assim, nas reuniões pedagógica né, às vezes, tem algumas questões até para reformulação que é proposto, né? E aí a gente ajuda ali. Eu já ajudei a responder questões para reformulação, mas não para ler na íntegra, nas reuniões pedagógicas” (professora Benedita).

“Não é algo assim que quando a gente ‘tá’ na faculdade, assim tem que ficar à disposição, não. Se eu pedir eu sei que a diretora vai me dar, mas eu não sei assim se ela já passou por essas atualizações. Olha, tivemos que fazer antes, já tem um tempinho já, teve uma época que a diretora pediu que a gente olhasse aquele material, trouxesse ali novas considerações ou exemplos ali de coisas que já tinham acontecido que a gente achasse, que achasse que era importante colocar naquele documento, mas depois disso não” (professora Cássia).

Da mesma forma, Ester e Fátima afirmaram ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma conveniente. A professora Fátima, em particular, mencionou que já utilizou o documento para obter informações sobre a estrutura da escola. Por sua vez, a professora Ester demonstrou seu interesse pessoal na reestruturação do PPP, uma vez que participa anualmente desse processo antes que o documento seja enviado à Secretaria de Educação.

“Sim, eu tenho e procuro participar todos os anos, antes de ir para homologação na Secretaria Municipal de Educação” (professora Ester). “É, assim, com facilidade tinha sim. Sim, já usei, consultei alguma coisa, curiosidade, ver a estrutura, ver se tem alguma coisa da própria escola, quantas salas, quais questões a gente trabalha. Já, sim” (professora Fátima).

Em contraposição às declarações das professoras mencionadas anteriormente, o

professor Geraldo e a professora Denise afirmaram nunca terem participado de revisões ou reestruturações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e também não têm conhecimento de sua localização na instituição. O professor Geraldo admitiu que sua falta de interesse pode ser a razão desse desconhecimento e assumiu a responsabilidade por não ter procurado o documento. Por outro lado, a professora Denise mencionou que a coordenadora escolar mencionou a necessidade de revisar o PPP devido à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas a discussão não progrediu.

“Olha, para ser sincero, nunca cheguei a pedir, mas eu penso que a escola tenha sim, porque aí eu acho que deveria partir de mim agora, se eu tivesse interesse, está lá e se eu quisesse conseguiria com facilidade. Se ele está atualizado ou não aí vai depender de mim ir lá pegar e ver, o professor. Não, nunca participei” (professor Geraldo).

“Eu não sei nem onde é que tá, ela falou, inclusive, a coordenadora, antes de sair da função, no último HTPC que tivemos ela falou do PPP, ela falou que a gente vai precisar atualizar, ela falou isso aí, mas onde ele está, eu nunca tive acesso a ele, porque eu nunca tive interesse, curiosidade, porque é uma coisa tão rápida, a gente chega, faz e a gente como não tem coordenador, cada um vai fazendo suas coisas e a diretora não está lá e quando aparece é mais tarde, ela nunca está nos HTPS, então, nunca tem essa cobrança, eu sou a mais nova na escola e as mais velhas não falam nada sobre isso também” (professora Denise).

Uma vez que a maioria dos profissionais indicou já ter participado desse processo de revisão e elaboração, com apenas duas exceções, levantamos a questão, às professoras que indicaram terem tido acesso, de se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição incorporava a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e as legislações relacionadas a essa temática.

A professora Ana e a professora Benedita disseram não serem capazes de lembrar dessa informação, pois esse acesso e essa participação ocorreram há muito tempo. Entretanto, a professora Benedita assegurou que, embora não consiga recordar exatamente o que foi discutido, tem certeza de que a temática étnico-racial não fez parte dessas revisões.

“Não me lembro, pois já faz algum tempo que fizemos a revisão, então, não me lembro” (professora Ana).

“Eu não vou lembrar, faz tempo, né? Eu já fiz alterações, mas não

vou lembrar, mas eu tenho certeza que não foi sobre esse assunto. Não lembro exatamente o que respondemos ali, mas não foi sobre isso” (professora Benedita).

A professora Cássia também afirmou não ter a capacidade de confirmar se o conteúdo relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está presente ou não no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Ela lembra que, há alguns anos, a antiga gestora da unidade considerou essa temática, mas, de acordo com suas informações, não houve continuidade nessa abordagem.

“Não tenho, não posso te dar essa certeza. Na gestão anterior ela tinha essa preocupação e trazer para dentro do nosso C.E.R que eles fossem um espelho da nossa comunidade, foi bem no começo, já tem uns 5 anos, até um pouquinho mais, mas não vi continuidade” (professora Cássia).

A professora Fátima, que mencionou ter usado o PPP da instituição, foi enfática ao afirmar que esse documento não abrange a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nem as Leis 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), ressaltando que esses temas nunca foram contemplados no PPP.

“Não, não contempla. Nunca foi colocado” (professora Fátima).

Com a afirmação das professoras de que a Lei 10.639/03 e as DCNERER não integram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de Educação Infantil em que trabalham, continuamos a indagar sobre a inclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesse referido documento, que está programada para acontecer. Diante desse cenário, buscamos compreender se, com a futura incorporação da BNCC, as professoras e o professor acreditam que haverá um maior foco na abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) dentro dessa proposta curricular.

Um panorama diversificado sobre a possível inclusão da temática étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição emergiu diante das respostas das professoras e do professor. As professoras Ana e Benedita, por um lado, compartilharam a perspectiva de que o processo de reestruturação futura do PPP, no

contexto da incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), poderia representar uma oportunidade para abordar essa temática. Entretanto, ressaltaram que essa inclusão não deverá ser atribuída diretamente ao documento normativo, mas sim ao resultado de reflexões substanciais realizadas por parte da equipe pedagógica. A professora Benedita enfatizou a importância do apoio da gestão escolar para concretizar esse processo.

“Olha! Pela BNCC acho que não, mas agora que respondi essas perguntas, eu creio que irei tentar” (professora Ana).

“Eu acredito que devemos sim, se a diretora e a coordenadora que vier nos apoiar” (professora Benedita).

Por outro lado, as professoras Cássia e Ester também vislumbraram nessa conjuntura uma chance de introduzir a Educação Étnico-Racial no PPP da instituição. Novamente, não associaram diretamente essa inclusão à BNCC, mas sim ao intenso debate e reflexão entre os membros da equipe pedagógica em reuniões e encontros. A professora Ester destacou a participação colaborativa de todos/as na construção da educação dos/as alunos/as da instituição.

“Eu acredito que vai ser considerada, porque o grupo que eu participo dos professores mais próximos a gente sempre traz isso em discussão também, como a questão de gênero a gente também sabe que a gente tem que trabalhar de uma forma mais ampla, com mais elementos críticos, sabe? Eu acredito que sim” (professora Cássia).

“Olha nesse aspecto não só na questão racial como em todas as disciplinas, tivemos já esse aprimoramento. Todos os profissionais em reunião pedagógica participam, pois, a criança não é minha, não é sua, ela é nossa a partir de o momento que ela entra do portão para dentro, então todos somos educadores dentro da unidade escolar, na educação infantil todos são educadores, independente da função que ali executam no período em que a criança está dentro da escola” (professora Ester).

A professora Denise, por sua vez, expressa sua convicção de que a temática étnico-racial será levada em consideração caso ocorra a reformulação do PPP. Mais uma vez, essa inclusão é vista como resultado da necessidade percebida pelos/as colegas de trabalho em discutir o assunto, independentemente de sua origem étnica.

“Com toda certeza que sim, porque eu percebo a necessidade que as pessoas têm de falar sobre o assunto, nessa reunião que eu lhe falei, uma professora, que é negra, inclusive, ela ‘que’ falou sobre o cabelo da menina que ela escutou e ficou horrorizada com isso aí, uma outra que estava lá na ponta, que é branca, dos olhos claros, dos cabelos louros, eu percebo que não é pintada [...] então eu percebo que ela falando isso e a outra falando e a outra professora rebatendo, falando também sobre a história do cabelo, eu percebo que eles têm necessidade, sim, tanto a que tem a cor negra, quanto a outra que tem a cor que não é negra, mas que acha que tem necessidade disso, porque numa tentativa talvez, eu não posso falar por ela, de combater esse tipo de discriminação, de fala, que [...] acontece” (professora Denise).

No entanto, a professora Fátima e o professor Geraldo têm uma visão mais cética. Eles não acreditam que a inclusão da Lei 10.639/03 e suas diretrizes ocorrerá mesmo se a reformulação se concretizar. O professor Geraldo atribui essa negação à insegurança, falta de apoio e formação, fatores que já mencionou anteriormente.

“Ainda não, porque têm muita insegurança, falta de formação e apoio” (professor Geraldo).

A professora Fátima salienta a resistência encontrada entre aqueles que lidam com o PPP, não apenas entre os professores, mas também entre os gestores. Ela argumenta que é fundamental começar pela formação adequada dos gestores para, posteriormente, incluir as questões étnico-raciais no PPP, acreditando que, com essa abordagem alinhada a uma formação continuada eficaz, todos os envolvidos se engajarão na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

“Eu acredito que ainda não será considerada, porque ainda há muita resistência também, a formação também não é só dos professores, é dos gestores também, então, isso o gestor também precisa estar dentro, sabendo dessa, ela sabe da Lei, mas ela não implementa não é colocado, não é aprofundado, a gente precisa de uma formação mais profunda para colocar no PPP, pois colocando no PPP, aí assim, seria uma forma de todos estarem trabalhando, então está no PPP, a gente tem que trabalhar, tem que dar conta dessa demanda, mas enquanto os gestores também, uma coisa que seria diferente, de cima para baixo, para ser implementado isso aí, por enquanto – balanço negativo com a cabeça - a BNCC sozinha não teria esse poder. Todos precisariam ser muito bem formados para fazer acontecer” (professora Fátima).

As palavras da professora entrevistada se alinham com o conceito de "enraizamento" delineado por Gomes (2012) em sua pesquisa. Para a autora, esse conceito diz respeito à capacidade de incorporar o trabalho desenvolvido na escola, sob a perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, à rotina escolar. Isso significa que a Educação das Relações Étnico-Raciais deve se tornar parte integrante da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um/uma professor/a ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. Trata-se de fazer da educação das relações étnico-raciais um dos princípios orientadores da proposta político-pedagógica elaborada pelo coletivo de profissionais da educação que atuam na instituição escolar.

Assim como observado pela professora entrevistada, Gomes (2012) também argumenta que um dos fatores facilitadores para a continuidade das atividades e para uma maior sustentabilidade das práticas relacionadas à temática étnico-racial é o movimento de inclusão da temática ou de projetos pedagógicos relacionados a ela no Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola.

A autora enfatiza ainda que essa inclusão não garante a realização do trabalho, mas reconhece que sua incorporação pode induzir a construção de novas práticas pedagógicas, institucionalizando a temática racial na estrutura escolar e tornando-a uma responsabilidade do coletivo de profissionais. Isso implica que a temática racial deixa de ser tratada como um esforço individual, práticas militantes ou iniciativas isoladas, sendo, assim, incorporada ao currículo escolar.

9.3 A análise crítica do Projeto Político-Pedagógico

Diante da relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no “enraizamento” de práticas voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), bem como considerando o desconhecimento desse documento por parte das professoras e do professor participantes da pesquisa, que resultou em respostas inconsistentes devido à falta de acesso a ele, optamos por realizar uma análise abrangente do PPP em sua

totalidade. Essa abordagem nos possibilitou uma compreensão mais aprofundada do currículo proposto pela instituição, com foco especial no espaço dedicado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

O documento em questão, conforme indicado em seu conteúdo, possui uma vigência de dois anos, abrangendo o período de 2022 a 2024. Estrutura-se em treze seções distintas, distribuídas em 50 páginas, a saber: caracterização da unidade educacional, histórico da unidade educacional, caracterização das famílias, comunidade e do território no qual a escola está inserida, concepções e fundamentos, finalidades e objetivos, análise situacional da escola (diagnóstico), plano de metas anuais da unidade escolar, organização da prática pedagógica, formação continuada em serviço na unidade escolar, gestão escolar democrática, avaliação do Projeto Político-Pedagógico, anexos e referências e.

Nosso foco de análise concentrou-se na identificação das seções cujos conteúdos estavam relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, observando, para tanto, as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente, direcionamos nossa atenção às partes que abordavam elementos pertinentes às práticas e planejamentos pedagógicos, a fim de compreender como a temática é incorporada no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da instituição educacional em análise.

Nesse contexto, nossa análise teve início com uma abordagem da seção 04 do Projeto Político-Pedagógico (PPP), intitulada "Concepções e fundamentos: educação, educação infantil: cuidar-educar, criança, desenvolvimento, educação especial, direito à proteção, dignidade e respeito". Nessa seção, foi delineada a ação educativa do Centro de Educação e Recreação, com ênfase em algumas concepções e princípios que norteiam a educação no âmbito brasileiro e municipal.

Nesse sentido, essa parte encontrou-se essencialmente fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais precisamente no seu artigo 3º, que estabelece os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado. Adicionalmente, no que tange a concepções e princípios de ordem municipal e nacional, o parágrafo final faz menção à Lei 10.639/03 e à Lei 11.648/08.

Com relação aos princípios e fins que regem a educação nacional cabe destacar a valorização da diversidade étnica e cultural do Brasil através das Leis 10.639, de 2003 e 11.648, de 2008 que determinam que os estabelecimentos de ensino, trabalhem com história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Sobre essa temática o artigo 79-B da LDB destaca que o Dia da Consciência Negra – 20 de novembro - deve constar nos Calendários Escolares (C.E.R José Maria⁶, p. 10-11).

A princípio, a inclusão dessas leis nos pareceu uma abordagem positiva, especialmente no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais. No entanto, é relevante ressaltar que, à medida que prosseguimos na análise do PPP, percebemos que essa é a única referência a essas leis, e, notavelmente, elas não constam na seção de referências bibliográficas do documento normativo.

Não obstante, dado que essas leis foram mencionadas no início do PPP, nossa análise continuou com o intuito de identificar outras referências ou menções que, mesmo que não as citem diretamente, possam refletir os princípios e orientações estabelecidos por elas.

A nossa análise continuou ainda com foco na seção 04 do PPP, que, por sua vez, se desdobrou em cinco subseções: "Educação Infantil: cuidar e educar," "Crianças," "Desenvolvimento," "Educação Especial," e "Do direito à proteção, dignidade e respeito." Cada uma dessas subseções ofereceu revelações importantes sobre a visão e os princípios adotados pelo Centro de Educação e Recreação (C.E.R).

A primeira subseção abordou a compreensão do C.E.R em relação à Educação Infantil. Essa compreensão pode ser resumida na valorização da Educação Infantil como uma ação educativa que se baseia na tríade "cuidar, educar e brincar", na qual os profissionais da docência e da educação no C.E.R são comprometidos com o desenvolvimento integral e a humanização das crianças por meio de uma abordagem educacional intencional e sistemática.

Além disso, as subseções "Crianças" e "Desenvolvimento" exploraram a visão do C.E.R sobre as crianças e seu desenvolvimento, entendendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos e o desenvolvimento como um processo - que ocorre por meio das apropriações que as crianças fazem a partir de sua inserção no

⁶ As informações aqui apresentadas foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da instituição investigada, a qual será referida por um nome fictício, a fim de preservar a identidade dos/das participantes envolvidos na pesquisa.

mundo sócio-histórico-cultural, fazendo referência à Teoria Histórico-Cultural.

Na subseção "Educação Especial," o PPP delineou o trabalho que segue os princípios da educação inclusiva, oferecendo definições, legislações e serviços destinados a crianças com necessidades especiais. Afirmando que se trata de um trabalho multidisciplinar que é desenvolvido em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação.

A última subseção, "Do direito à proteção, dignidade e respeito," chamou a atenção devido à sua afirmação enfática de que "nenhum ato de violência de qualquer tipo é admissível no interior do C.E.R." Essa afirmação foi complementada com referência ao artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estipula que as crianças têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento.

No entanto, ao não abordar as violências específicas enfrentadas por crianças negras nas instituições, o PPP adotou uma postura de silenciamento em relação a essas violências, mesmo diante das evidências apresentadas por pesquisas e denúncias. Como salientado por Gomes (2019), as crianças negras, principalmente nos ambientes voltados à Educação Infantil, estão sujeitas a um cotidiano permeado por injustiças, desigualdades e racismo que impactam profundamente suas vidas e identidades. A autora reforça ainda que é crucial reconhecer que essas crianças enfrentam muito mais do que simples desigualdades; elas são alvo contínuo de injustiças e violências de diversas naturezas, incluindo a vivência comprovada do racismo e a interseção de desigualdades e injustiças que deixam marcas em sua identidade racial, em suas peles, corpos e na conexão com sua ancestralidade.

A abordagem que visa ao reconhecimento das violências, injustiças e discriminações enfrentadas por crianças negras não recebeu destaque nesta seção do Projeto Político- Pedagógico (PPP).

Dando sequência, analisamos a seção 5, intitulada "Finalidades e Objetivos," nessa parte o PPP delineou o foco do trabalho do C.E.R, que incluiu o oferecimento de ensino de qualidade para o desenvolvimento do senso crítico, respeito e valorização da diversidade étnica. Além disso, busca desenvolver a autonomia da criança, oferecendo cuidado, atenção, carinho e respeito. Além disso, elencou os objetivos que almejam com as práticas pedagógicas desempenhadas na instituição:

- Desenvolver confiança em suas capacidades e potencialidades, perceber suas limitações e ter coragem para avançá-las, desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmas;
- Interagir com os demais, respeitando a diversidade, ampliando cada vez mais as relações sociais;
- Fortalecer sua autoestima;
- Despertar a curiosidade, explorar ambientes, perceber-se cada vez mais como integrante e agente transformador e valorizar atitudes que contribuam para a conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Compreender e ser compreendido, expressando suas ideias, utilizando diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral e escrita, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (C.E.R José Maria, p. 18).

Observamos que tais objetivos envolvem a promoção do fortalecimento da autoestima e o estímulo ao respeito à diversidade, conceitos que, em princípio, poderiam estar relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais. No entanto, a análise detalhada revelou que os princípios dessa abordagem, estabelecidos pela Lei 10.639/03, não recebem um tratamento aprofundado. Os objetivos mencionados, como o reforço da autoestima e o fomento do respeito à diversidade, carecem de uma ênfase específica na valorização da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Essa ênfase poderia desempenhar um papel crucial no cultivo de uma imagem positiva nas crianças negras, ao mesmo tempo em que promoveria o respeito mútuo entre todas as crianças, independentemente de sua origem étnica. Essa abordagem poderia também desafiar as ideologias arraigadas, como o mito da democracia racial.

Também nos interessou observar e analisar a seção 07 do Projeto Político-Pedagógico (PPP), intitulada "Plano de Metas da Unidade Escolar para o ano." Esperávamos encontrar nessa seção um delineamento de metas, estratégias, prazos e resultados esperados, uma vez que ela se inicia com a descrição a seguir:

O plano de metas da Unidade é elaborado em equipe. Tem início no começo do ano letivo, onde são pautadas as necessidades e o que ainda não atingimos no plano anterior que precisa ser retomado. É construído em reunião pedagógica e nos primeiros encontros anuais de HTPC. Segue o plano em anexo (C.E.R José Maria, p. 29).

No entanto, ao procurarmos o anexo mencionado, o localizamos vazio, sem que nenhum dado estivesse preenchido. Diante dessa constatação e considerando a negativa das professoras e do professor ao serem questionados sobre a reestruturação do PPP, depreendemos que a elaboração em equipe, até o momento da pesquisa, não havia sido efetivamente realizada.

Continuamos nossa análise adentrando a seção 08 do Projeto Político-Pedagógico (PPP), intitulada "Organização da Prática Pedagógica." Nesta seção, dentre outros tópicos, é discutida a organização curricular do Centro de Educação e Recreação (C.E.R). Fica claro que essa organização curricular tem suas bases na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista, e está sendo reformulada com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Isso contrapõe as informações fornecidas pelas professoras e pelo professor entrevistados, já que a BNCC já é mencionada como parte integrante do currículo da instituição em que trabalham, e esforços estão em andamento para reformular e organizar os currículos da Educação Infantil no município, incluindo esse C.E.R.

Esta seção também detalha as Datas Comemorativas que devem ser consideradas mês a mês pelo C.E.R, acompanhadas de exemplos de atividades já realizadas ou planejadas para o ano. Cada data comemorativa tem seus objetivos específicos.

FEVEREIRO: CARNAVAL

Foram realizadas várias atividades carnavalescas, incluindo desfile de fantasias pelos educadores da Recreação. Um dia muito animado com marchinhas de carnaval, muito confete e serpentina.

ABRIL: PÁSCOA

Faremos brincadeiras e atividades com música e materiais diversificados. Na sobremesa distribuiremos algum doce caseiro feito no próprio CER.

MAIO: SEMANA DA FAMÍLIA/ DIA DAS MÃES

A Semana da Família homenageia as famílias de um modo geral e a figura que é da mãe. É um momento para reunir-se com a comunidade, aprofundar o tema e partilhar seus desafios e sua missão no mundo de hoje. Procuramos promover o fortalecimento dos laços familiares; incentivamos o crescente sentimento de amor e respeito entre todos os membros familiares e estimulamos a família a participar de modo efetivo da vida escolar de seus filhos.

JUNHO: FESTA JUNINA

A escola dará continuidade à festa junina, festa aberta à comunidade. Esta festa teve início em 2015 e foi um fato estimulador para as famílias. Todas as áreas: berçários, recreação e pré-escola, realizam a apresentação de danças e oferecemos comidas e bebidas típicas. Esta

abertura para a família irá proporcionar mais contato e uma maior valorização do nosso espaço educacional.

AGOSTO: ANIVERSÁRIO DA CIDADE

Comemoração do aniversário da cidade. São trabalhados temas escolhidos pela prefeitura/secretaria municipal de educação anualmente para a comemoração.

OUTUBRO: SEMANA DA CRIANÇA

A semana comemorativa das crianças será uma semana bem animada com atividades diferenciadas, brincadeiras e a colocação de brinquedos infláveis. Temos o objetivo de garantir às crianças o direito ao lazer e atividades saudáveis através da dança, música e expressão corporal, incentivando sempre e em todos os momentos o combate à discriminação.

NOVEMBRO: Início das atividades de Natal. Preparação da escola com produções natalinas, enfeites, desenhos e cartões. Trabalharemos principalmente os valores levando a criança a perceber, sentir e assimilar que os presentes mais importantes que recebemos e damos são os sentimentos de amor, amizade e fraternidade.

DEZEMBRO: FORMATURA 5ª ETAPAS A cerimônia de formatura será realizada em nossa Unidade, preparada com muito carinho para que esta recordação fique sempre viva na família.

FESTA DE NATAL: A finalidade é que as crianças tenham o conhecimento do verdadeiro sentido do Natal. Faremos um almoço especial de confraternização das crianças e educadores e terá a chegada do Papai Noel (C.E.R José Maria, p. 39-40).

No entanto, ao analisarmos o calendário planejado para o ano letivo, que faz parte do PPP, observamos que, embora o documento mencione a Lei 10.639/03 e suas alterações na LDB 9.394/96, incluindo o acréscimo do artigo 79-B que estabelece o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro como obrigatório no calendário escolar, essa data não está contemplada no planejamento. Pelo contrário, as comemorações de novembro se concentram no início dos preparativos para o Natal.

Essa constatação nos levou a refletir sobre a exclusão da data no planejamento anual do C.E.R, o que pode prejudicar ainda mais as práticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e o cumprimento da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Isso é notável, considerando que, em muitas respostas fornecidas pelas professoras e pelo professor entrevistados/as, essa data, embora não ideal, é usada como o único momento para abordar a temática.

A seção 09, intitulada "Formação Continuada em Serviço na Unidade Escolar," e 11, chamada "Avaliação do Projeto Político Pedagógico," apesar de não se dedicarem especificamente a práticas, planejamento, currículo e conteúdos pedagógicos, consideramos que também tratam de elementos que são essenciais e que influenciam as

práticas e os planejamentos pedagógicos por essa razão fizeram parte de nossa análise.

Na seção 09, destacou-se o papel do Projeto Político Pedagógico em expressar as necessidades de aprimoramento da equipe escolar por meio de formações continuadas em serviço, visando aprimorar suas competências profissionais e, conseqüentemente, melhorar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esta seção também evidenciou o descontentamento com a ausência do coordenador pedagógico, conforme mencionado também pelas professoras e pelo professor nas entrevistas.

No momento o CER não conta com o auxílio do professor coordenador pedagógico, o que fica muito a desejar no âmbito pedagógico, mas, a direção e toda a sua equipe de profissionais têm feito de tudo também para atender bem nesse quesito (José Maria, p. 43).

Na seção 11, identificamos uma discrepância em relação às declarações das professoras e do professor nas entrevistas. Nessa seção, foi informado que o PPP estaria disponível na secretaria da escola para consulta e esclarecimento de dúvidas. Além disso, acrescentou-se que a avaliação desse documento e seu acompanhamento ocorreriam em momentos de HTPC. Entretanto, a maioria dos/as profissionais participantes da pesquisa relatou que não sabia onde o documento estava localizado na unidade e que nunca haviam debatido o PPP durante as reuniões de HTPC.

Em resumo, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) revelou a ausência de um movimento de inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais no documento. Embora a Lei 10.639/03 tenha sido mencionada, não houve um aprofundamento em relação ao seu conteúdo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) sequer apareceram no corpo do texto. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já foi incorporada e citada como um documento orientador do currículo da unidade. Além disso, o texto indicou que esforços estão sendo feitos para a reelaboração do currículo, a fim de incluir a BNCC, contudo, essa inclusão não promoveu de maneira positiva a incorporação da temática étnico-racial.

Essas constatações evidenciaram também mais um fator que dificulta a integração de práticas relacionadas à temática étnico-racial nesse C.E.R. Como já mencionado, o movimento de inclusão da temática ou de projetos pedagógicos voltados para a temática étnico-racial no PPP da escola é um elemento facilitador da

continuidade das atividades e possibilita uma maior sustentabilidade das práticas. Ele também aborda de maneira mais aprofundada as questões de equidade étnico-racial e o enfrentamento das violências vivenciadas por crianças negras nas instituições educacionais. Isso é fundamental para promover uma educação verdadeiramente voltada para uma Educação Étnico-Racial.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, é crucial destacar a relevância das descobertas e análises realizadas ao longo dos oito capítulos em relação ao objetivo do trabalho, que era analisar a relação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) e os efeitos na prática docente na Educação Infantil, levando em conta os desafios e as contribuições para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e a implementação no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Os resultados da pesquisa demonstraram que, de fato, a relação entre a BNCC e as DCNERER ainda não está claramente estabelecida. Essa falta de integração representa um desafio substancial para a implementação eficaz de políticas destinadas a promover a equidade racial na educação. A ausência de alinhamento entre esses documentos pode dificultar a tarefa dos/as educadores/as de incorporar de forma consistente e significativa a Educação das Relações Étnico-Raciais em suas práticas pedagógicas.

No entanto, também é notável que os/as professores/as, mesmo diante desses desafios, reconhecem a importância das questões étnico-raciais na educação e expressam o desejo de construir currículos que reflitam essa consciência. Este reconhecimento e disposição são particularmente evidentes entre as professoras negras, que frequentemente se identificam com a causa e desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Esses resultados destacam a necessidade urgente de investir na formação continuada dos/as educadores/as, visando capacitar e apoiar todos/as os/as professores/as a abordar de forma eficaz as questões de relações étnico-raciais em sala de aula. A formação em serviço pode ser uma ferramenta crucial para superar os desafios identificados neste estudo, permitindo que os educadores adquiram as competências necessárias para implementar uma abordagem antirracista.

Além disso, é importante considerar a necessidade de criar um ambiente de colaboração entre os/as educadores/as, as instituições de ensino e os órgãos governamentais, com o objetivo de alinhar a BNCC com as DCNERER e de integrar efetivamente essas diretrizes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Essa

colaboração pode ser essencial para superar as barreiras que impedem a implementação bem-sucedida de uma educação antirracista na Educação Infantil.

No contexto das discussões sobre a Educação Infantil, as políticas públicas, as relações étnico-raciais, o currículo e o Projeto Político-Pedagógico, este estudo destacou a importância de uma abordagem holística e colaborativa na busca por uma Educação Das Relações Étnico-Raciais. Reconhecer a diversidade étnico-racial como um componente central da educação é fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como esta pesquisa demonstrou, o trabalho em sala de aula é um espaço onde as políticas e os currículos se encontram com a realidade prática e experiências. Portanto, é fundamental continuar a pesquisa e a reflexão sobre como superar os desafios identificados e promover uma educação de qualidade e igualitárias para todas as crianças, sobretudo para as crianças negras.

Por fim, este estudo oferece informações e sugere a necessidade de ações contínuas para construir um sistema educacional que promova a equidade racial e valorize a diversidade étnico-racial como um ativo cultural e social fundamental no Brasil. É um apelo à ação, destacando a importância de todos/as os/as envolvidos/as no campo da educação em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do entendimento de como a BNCC e as DCNERER podem ser efetivamente integradas no currículo e prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018. 284 p.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, 30 dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072009000300012>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. Políticas públicas e direitos das crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 290, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p290>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?**. 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.
- ARROYO, M. G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BALL, M. **Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary**. New York: Routledge, 2012.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. Ap. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.77-90, ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- BATISTA, B.R.; SANTOS, C.V.; MANZOLI, L. P. Educação e relações étnico-raciais: um estudo das produções científicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. *In*: CRUZ, L. C. R. (org.). **Educação das relações étnico-raciais:**

Histórias, Culturas afro-brasileira e africana. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. v.1. p. 36-47.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica: análise de métodos e estratégia na construção de um conhecimento que se pretende científico. *In*: ROMANELLI, G. (org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016a.

BRASIL. **Consulta pública sobre Base Nacional Comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições**. 2016b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRASIL. C. N. E. **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**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004a.

BRASIL. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. Reuniões na Escola: oportunidade de Comunicação e Saber. *In*: BRUNO, E. B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 56-64.

CAMPOS, M. M. M. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57–65, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1306>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CASSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Porvir**, São Paulo, 02 dez. 2017. Disponível em: <https://porvir.org/participacao-e-participacionismo-na-construcao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAVES, A. M. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, SP, v. 10, n. 1, p. 11-30, 2000.

CORSINO, L. N. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Concepção de Docentes de duas Escolas da Rede Estadual de São Paulo. **Cenas Educacionais**, Caetité, BA, v. 4, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10794/8038>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CRUZ, A. C. J. da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CRUZ, L.C.R. **A análise de experiência de rodas de conversa sobre a educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino fundamental I**. 2018. 148p. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2018/leocardia-cristina-reginaldo-cruz.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010. 420 p.

DIAS, L. R. Políticas públicas voltadas para as diversidades: a igualdade racial na educação infantil: um caminho a ser percorrido. *In*: TELLA, M. A. P. **Educação, Literatura e Relações Étnico-Raciais**. Paraíba: Cadernos Imbondeiro, 2016. p. 36-59.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782012000300010>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DIDONET, V. **Construção sócio-histórica da infância na América Latina e Caribe**: as várias infâncias. Texto base de conferência proferida na Universidade Católica do Peru, Lima, 2005. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/artigos/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DORETTO, J.; DA COSTA, R. C. O mundo da infância e a infância no mundo: vozes de crianças nas revistas brasileiras *Veja* e *Época*. **Rumores**, São Paulo, SP, ano 6, n. 2, p. 146- 169, 2012.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 p.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 224 p.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1965.

FORNER, R. **Modelagem Matemática e o Legado de Paulo Freire**: relações que se estabelecem com o currículo. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época, v.23).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora

Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). **Saneamento: entre os direitos humanos, a justiça ambiental e a promoção da saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GÓES, W. L. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124368>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 28 set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, N. L. **Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. p.143-154.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 31 dez. 2002. Disponível em:

<https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico- raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000100003>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018200256>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-raciais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-26.

GONÇALVES, A. do C. C.; IVENICKI, A. Educação infantil, antirracismo e multiculturalismo. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 13, n. 3, p. 75–95, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.66014>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [S.l.], p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

GUTMAN, C. R. Crianças africanas escravizadas nos anúncios de fugidos, nos oitocentos, na cidade do Rio de Janeiro. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. XV, n. XXVI, p. 27-55, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. **Anais [...]**, Caxambu, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M. F. **Entre prosas e livros: A literatura infantil negro-brasileira interroga, tensiona e expande o campo da literatura infantil brasileira.** 2022. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

LUIZ, M. F.; BONIFÁCIO, S. Educação e relações étnico-raciais no contexto escolar: produções de práticas e conhecimentos. *In*: CRUZ, L. C. R. (org.). **Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileira e africana.** Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. v.1. p. 70-84.

LUIZ, M. F. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es).** 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MAIA, M. E. **A escola e a formação do estudante negro: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84970>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MARTINS, T. C. da S. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche.** 2017. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MATTOSO, K. O filho da escrava (em torno da lei do ventre livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, 1988.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. de Campos. Instituições. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância: aportes da sociologia.** São Carlos: Edufscar, 2010. p. 21-38.

MOVIMENTO PELA BASE. **Nossa Missão.** 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#:~:text=A%20BNCC%20determina%20os%20direitos,e%20escolas%20p%C3%ABablicas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 158 p.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46, fev. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Acesso em: 19 jan. 2024.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo**

Mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

NETA, A. A. de C.; RIBEIRO, J. C. de O. A.; MOURA, J. da S.; CARDOSO, B. L. C. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Política Pública**, Itapetinga, BA, p. 1-8, ago. 2018.

NOGUEIRA, C. S.; SILVA, E. A. BNCC, Ensino Fundamental e Educação das relações étnico-racial. *In*: CRUZ, L. C. R. (org.). **Educação das relações étnico- raciais: Histórias, Culturas afro-brasileira e africana**. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. v.1. p. 16-35.

NUNES, L. N. **Por uma história originária: povos indígenas e ensino de História**. 2020. 106f. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 17-26.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, A. G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. J. **A arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, R. M. C.; TRINDADE, A. L. Ensino fundamental. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 55-77. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L.; DA SILVA SANTOS, F. V. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281–294, 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/3435>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15741999000200001>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000936043&opt=1>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, T. E. D.; FRANÇA, W. A. P. de; DAXENBERGER, A. C. S. Panorama do processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 por professores da rede pública de ensino fundamental das cidades de Areia e Arara/PB. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: CONEDU, out. 2015. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA9_ID3104_03082015123655.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 19, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24367>. Acesso em: 4 jan. 2023

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Campinas: Navegando, 2018. p. 27-45.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde->

21052012-154521/pt-br.php. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, A. L. da; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico- Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, E. A. da. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, E. A. da. **Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara/SP**. 2003. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, F. V. da. A importância do diálogo, numa perspectiva freiriana, na retomada da presencialidade depois do período remoto da Covid-19. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, 21 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/10/a-importancia-do-dialogo-numa-perspectiva-freiriana-na-retomada-da-presencialidade-depois-do-periodo-remoto-da-covid-19>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, P. B. G. e. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Seppir, 2004. 80 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SIQUEIRA, R. M. Cultura, subjetividade e infância. **Educativa**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 97-105, 1997.

SOUZA, A. M. R. de; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018.

SOUZA, M. L. A. 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, 30 dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p136>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TRANCOSO, J. dos S. R.; OLIVEIRA, K. R. de. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. **@Rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 10-26, 29 nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p10-26>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995. p.1-35.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022010000300004>. Acesso em: 19 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO
DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE
ARARAQUARA – SP

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Para as Relações Étnico-Raciais: Uma análise na Educação Infantil”, a qual será desenvolvida por mim, Jaqueline Ferreira Justino, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira. O objetivo do estudo consiste em analisar a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à inviabilidade ou a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

Visto que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, ressaltam-se avanços na legislação que envolve a Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil. Entretanto, apesar desses conjuntos de dispositivos legais que evidenciam avanços históricos, esses ainda demonstram não terem sido efetivamente implementados por diferentes razões.

Ainda que com as dificuldades supracitadas, em 2017, foi sancionada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino fundamental anos iniciais e finais, trazendo novos desafios.

Observa-se então que embora haja aumento na dimensão do acesso e permanência dos estudantes no espaço escolar e notório avanço na legislação vigente no sentido de compreender a Educação Escolar em uma perspectiva antirracista, ainda há desafios a serem superados pela escola dentro desse contexto.

De acordo com o exposto, torna-se necessário lançar um olhar para a presente Base Nacional Comum Curricular pelo viés das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais nos projetos políticos pedagógicos, nas práticas docentes à luz da diversidade étnico-racial, principalmente, na Educação Infantil entendida aqui como base da Educação Básica e formação de sujeitos históricos e de direitos.

Posto isso, esse projeto de pesquisa será norteadado por uma abordagem qualitativa. Sendo delineado pelas seguintes etapas:

- 1 – Levantamento bibliográfico que contemplará a elaboração de um referencial teórico subsidiando o desenvolvimento do trabalho.
- 2 – Pesquisa documental, no levantamento, seleção e análise dos documentos oficiais que serão focos da pesquisa, incluindo o projeto político-pedagógico da instituição.
- 3 – Levantamento da visão dos docentes acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais enquanto parte do currículo da Educação Infantil através da aplicação de uma entrevista aos docentes de uma escola pública de Educação Infantil no interior do estado de São Paulo.

Sua instituição foi selecionada para participar da pesquisa por estar dentro do público alvo da pesquisa, porém a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar o seu consentimento. A recusa na participação não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que a mesma estuda.

Caso aceite colaborar com esse estudo, sua participação será realizada em apenas uma etapa: responder a um roteiro de entrevista semiestruturada com questões abertas sobre sua formação e seu entendimento quanto à Educação para as Relações Étnico-raciais enquanto parte do currículo da Educação Infantil.

Quanto aos riscos e desconfortos possíveis a sua participação na pesquisa poderiam estar relacionados, apenas, à ansiedade ao responder às questões da entrevista e o tempo desvelado para tanto. Por outro lado, sua participação poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores e também fornecer dados que poderão trazer melhorias para a Educação Infantil à luz das relações étnico-raciais.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pelo sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados nomes dos participantes. A identificação dos docentes sempre ocorrerá com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, docente A ou de forma numérica, docente 1, poderemos ainda criar nomes fictícios de forma aleatória.

Vale ressaltar, ainda, que em qualquer fase da pesquisa você poderá solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com garantia de seu anonimato. Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente

seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorram eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Jaqueline Ferreira Justino

Pesquisadora responsável pela pesquisa.

Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação Escolar

Telefone: (16) 99718-4854. E-mail: jaqueline.justino@unesp.br

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP Rodovia

Araraquara-Jaú, KM 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 Araraquara/SP

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA OS/AS DOCENTES

1 IDENTIFICAÇÃO

Idade:
Sexo: () M. () F. () Prefiro não responder. () Outros .
Você se autodeclara: () Branco. () Preto. () Pardo. () Indígena. () Amarelo. () Prefiro não responder.
Formação acadêmica:
Ano de conclusão do curso de graduação:
Instituição de formação:
Pós Graduação: () Sim () Não () Em curso () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () outros Em que área?
Você participa ou já participou de algum movimento social? () Sim. (Qual? Comente um pouco sobre ele.) () Não. (Mas conhece algum deles? Você acha que esses movimentos são importantes? Por quê?)

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1 Tempo de docência na Educação Infantil?
- 2.2 Tempo de docência nessa rede de ensino?
- 2.3 Tempo de docência nesse C.E.R?
- 2.4 Com qual faixa etária você trabalha atualmente na Educação Infantil?
- 2.5 Com quais outras faixas etárias você já atuou na Educação Infantil?
- 2.6 Já teve experiência em outra etapa da Educação Básica? Se sim, qual e quanto tempo?

3 QUESTÕES CONCEITUAIS

- 3.1 Você já teve acesso a Base Nacional Comum Curricular voltada para a Educação Infantil e como ela é estruturada? Se sim, comente suas impressões e o que sabe sobre esse documento.

3.2 Você já teve algum tipo de formação continuada para trabalhar com as propostas da BNCC para a Educação Infantil? Em caso positivo (Como foi essa formação?). Em caso negativo (Você acha necessário?)

3.3 Você já teve acesso a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana? Se sim, comente suas impressões e o que sabe sobre esses documentos.

3.4 Você já teve algum tipo de formação continuada para trabalhar na Educação Infantil com as propostas das Leis supracitadas? Em caso positivo (Como foi essa formação?). Em caso negativo (Você acha necessário?)

3.5 Na sua opinião, o que é trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

3.6 Ainda em sua opinião, o C.E.R garante às crianças o direito de acesso à temática étnico-racial? Por quê?

4 PRÁTICA DOCENTE

4.1 Você trabalha a temática étnico-racial com seus alunos? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, por quê?

4.2 Você considera o trabalho com a temática étnico-racial na Educação Infantil difícil? Quais são suas facilidades e dificuldades?

4.3 A BNCC contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho com a temática étnico-racial? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por qual motivo?

4.4 Com a implementação da BNCC nos currículos escolares, você realizou alguma modificação em sua prática pedagógica sobre a temática étnico-racial em decorrência dessa mudança? Em caso positivo, quais? (avaliação, conteúdo, didática). Em caso negativo, por quê?

4.5 Você acha importante o trabalho com a temática étnico-racial na Educação Infantil? Por quê?

5 QUESTÕES CURRICULARES

5.1 Você tem acesso ao PPP do C.E.R?

5.2 Você já participou da elaboração e/ou revisão do PPP dessa instituição?

5.3 Você sabe me dizer se o PPP dessa instituição contempla a temática étnico-racial?

5.4 Você sabe dizer se já houve implementação da BNCC no PPP dessa instituição? Em caso positivo, durante essa implementação de que forma a temática étnico-racial foi considerada enquanto parte do currículo?

6 GOSTARIA DE FALAR ALGO QUE NÃO FOI ABORDADO?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 4.820.405

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	11/08/2021 12:01:55	JAQUELINE FERREIRA JUSTINO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/07/2021 15:15:18	JAQUELINE FERREIRA JUSTINO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	05/07/2021 16:52:51	JAQUELINE FERREIRA JUSTINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	JAQUELINE_FERREIRA_JUSTINO_PR OJETO.pdf	05/07/2021 16:52:17	JAQUELINE FERREIRA JUSTINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 20 de Agosto de 2021

Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br