

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SHEYLA MARIA RODRIGUES DA SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
GESTORES E PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MESSIAS-AL**

Maceió/AL  
2022

SHEYLA MARIA RODRIGUES DA SILVA

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
GESTORES E PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MESSIAS-AL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Maceió/AL  
2022

**Catálogo na Fonte Universidade  
Federal de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586p Silva, Sheyla Maria Rodrigues da.

Por uma educação antirracista: as práticas pedagógicas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil no município de Messias-AL / Sheyla Maria Rodrigues da Silva. – 2022.

145 f.: il.

Orientadora: Lana Lisiêr de Lima Palmeira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 134-139.

Apêndices: f. 140-141.

Anexos: f. 142-145.

1. Racismo na educação. 2. Educação em direitos humanos. 3. Currículo – Messias (AL). I. Título.

CDU: 371.214(813.5)

## DEDICATÓRIA

*Dedico a minha avó Maria (In Memoriam)  
“Eu tenho guardado palavras pra ela... E talvez, ela nem vai escutar esse som que eu fiz só pra ela...” (Dolores -Agnes Nunes).*

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos com o trecho dessa canção: “Tanta luta pra chegar até aqui [...] Então mire as estrelas e salte mais alto que der”, foi um caminho difícil, mas não faltou leveza. Leveza essa encontrada na fé, nas palavras, nos abraços, nos sorrisos...

Pensar essa trajetória impulsiona-me a render graças a Deus, pois se estou aqui, trilhando esse caminho, caminho este que ao olhar para trás percebo que não havia sonhado, mas aqui estou vivendo um sonho que passei a sonhar após ingressar na UFAL e cursar Pedagogia, a Ti Senhor toda minha gratidão! Gratidão por enviar anjos em forma de pessoas para me apoiar e incentivar nos momentos que descreditei da minha capacidade e força.

Esses anjos sempre estiveram na minha vida e percebo seu cuidado desde a Educação Básica, na qual tive professores que me motivavam, mas existia em mim uma dúvida em relação à minha capacidade intelectual. No entanto, ao trilhar esse caminho me redescobri e encontrei a potência existente em mim com toda humildade e simplicidade que a vida me proporcionou.

Agradeço imensamente aos meus familiares, os que estão sempre comigo, apoiando-me e inspirando a ser uma pessoa melhor, assim, menciono seus nomes para que fique aqui registrado toda minha gratidão a vocês: Mainha (Marlene), mulher preta, empregada doméstica que mediante as circunstâncias da vida não pode concluir o Ensino Médio, mas me mostrou a lindeza que é o mundo dos livros. Painho (Heleno), mesmo sem ter estudado todos os dias quando éramos crianças (eu e meus irmãos) olhava nossos cadernos e não gostava dos erros cobertos com corretivos, mostrando-nos com sua simplicidade que o melhor caminho a ser percorrido seria e é o da educação. Shirlene minha irmã que com sua delicadeza está sempre presente me motivando e Charles meu irmão que me presenteou com dois sobrinhos e é por vocês, Breno e Anthony (as crianças mais incríveis), que pesquiso. Tia Quitéria, ela quem me educou e sempre me enviava/envia áudios expressando seu orgulho por mim com toda simplicidade e meu amado esposo Wagner, ele antes mesmo da aprovação na graduação sempre me mostrou um mundo repleto de possibilidades, ele que tinha e tem tantos sonhos, ensinou-me a sonhar alto, a mirar as estrelas e assim, mesmo com medo, pude saltar e aqui estou colhendo as maravilhas desse salto.

Meus agradecimentos direciona-se para você, professora Lana Palmeira, que mesmo com nossos encontros virtuais pudemos nos aproximar, teve “puxões de orelhas” sim, mas teve um olhar humanizado, quando estava desmotivada, os prazos chegando, você, professora Lana, nas nossas conversas me enviou a seguinte mensagem “você vai encontrar o equilíbrio para conciliar trabalho e estudo, bem como terá a paz que a mente pede para escrever, se não deu conta desse prazo, estabelece outro e manda ver, você vai conseguir, você é guerreira, mulher. Não desistirei de você”.

Professora Lana soube a hora certa dos “puxões de orelhas” e a hora certa para ofertar tamanha delicadeza e afago que o meu coração necessitava, gratidão por ter sido mais que uma orientadora, utilizando suas palavras “sou sua orientadora, mas a relação de orientação uma hora acaba. A de amizade fica para vida”, esse é o sentimento que mesmo distantes fisicamente pudemos cultivar: laços de amizade.

Agradeço às minhas amigas, Marcela, Carol, Duanne, Débora, Denise, Alice, presentes da UFAL, aos meus amigos, Luiz Eduardo, Eduardo Leite, Sérgio, Dayane, Adenilda e as pessoas que de uma forma direta ou indiretamente permaneciam e permanecem torcendo por mim.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL), em especial o professor Givanildo e a professora Lenira Haddad, externos meus agradecimentos aos professores que compõem a banca de defesa desta pesquisa, Profa. Dra. Inalda Santos, Prof. Dr. Adrualdo Catão, bem como a Profa. Dra. Edna Prado, que esteve na banca de qualificação.

Destaco aqui que a Profa. Edna Prado foi minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso e seus “puxões de orelhas” contribuíram e contribuem na minha formação docente. Grata por cada palavra e por cada colorido nos meus trabalhos. Saiba que eles me ensinaram e me mostraram que estou em um processo educativo no qual é necessário a busca do conhecimento constantemente.

Desse modo, externos meus agradecimentos aos professores que participaram dessa pesquisa, pois sem sua participação não seria possível a análise dos dados, seus relatos e ponderações proporcionaram reflexões inerentes à Educação Antirracista. Da mesma forma, agradeço as crianças que convivo todos os dias em sala de aula, com elas aprendendo a ser paciente e com minha prática docente busco contribuir em relação à Educação Antirracista.

Por fim, ninguém chega a lugar nenhum sozinho, e eu tive a honra de ter amigos/as que sempre estiveram comigo, gratidão a todos, tenham certeza suas palavras e abraços foram o acalento que eu precisava!

*Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.*

*(Bell Hooks)*



## RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros no município de Messias. Desse modo, a escolha pelo lócus de pesquisa se deu devido ao fato de ser o município em que a pesquisadora desempenha suas atividades profissionais e, assim, desejando que o retorno do seu estudo possa se dar no referido âmbito, gerando contribuições no sentido de impulsionar a melhoria das práticas ali desenvolvidas, teve-se o primeiro fator para eleger o referido lócus. Destaca-se, ainda, que o quantitativo de crianças matriculadas na referida instituição de educação infantil também foi um dos elementos preponderantes para a escolha, pois a instituição tem aproximadamente 250 crianças matriculadas, além de ser a mesma uma das primeiras IEI da rede municipal de Messias, cuja inauguração ocorreu no ano de 1984, tendo assim, 38 anos de atendimento das crianças do referido no município. Para a consecução do estudo, os referenciais teóricos principais foram Almeida (2018), Apple (1982), Arroyo (2013) Carneiro (2011), Cavalleiro (2001, 2003), Davis (1944), Fanon (1968), Freire (1979), Gomes (2010, 2012, 2017, 2019, 2021), Hooks (2013), Nascimento (1989), Palmeira (2018), extraindo-se suas principais contribuições para, só assim, avançar na análise do que se encontra disposto nos documentos normativos vigentes acerca da Educação Antirracista. A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa de natureza qualitativa (GODOY, 1995), mais especificamente configurada em um estudo de caso, pois, por meio da pesquisa de campo, pode-se coletar os dados e analisá-los com maior densidade. Para a análise dos dados encontrados lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), elegendo como categorias Educação Antirracista, Currículo e Práticas antirracistas. Nas considerações finais, tem-se a análise do que fora coligido pelo(a) participantes da pesquisa, inferindo-se que ainda é latente o racismo existente nos ambientes educativos, tornando-se urgente e necessária a efetivação da Educação Antirracista.

**Palavras-chave:** educação antirracista; educação em direitos humanos; currículo.

## ABSTRACT

The present work aims to analyze the existence or not of postulates in favor of an Anti-racist Education in the Institution of Early Childhood Education Manoel Serapião Calheiros in the municipality of Messias. In this way, the choice for the research locus was due to the fact that it is the municipality in which the researcher performs her professional activities and, thus, wishing that the return of her study can take place in that scope, generating contributions in the sense of boosting the improvement of the practices developed there, was the first factor to elect the mentioned locus. It is also noteworthy that the number of children enrolled in the aforementioned institution of early childhood education was also one of the main elements for the choice, since the institution has approximately 250 children enrolled, in addition to being one of the first IEI of the municipal network of Messias, whose inauguration took place in 1984, thus having 38 years of service to the children of the aforementioned in the municipality. To carry out the study, the main theoretical references were Almeida (2018), Apple (1982), Arroyo (2013) Carneiro (2011), Cavalleiro (2001, 2003), Davis (1944), Fanon (1968), Freire (1979), Gomes (2010, 2012, 2017, 2019, 2021), Hooks (2013), Nascimento (1989), Palmeira (2018), extracting their main contributions to, only then, advance in the analysis of what is available in the normative documents in force about Anti-Racist Education. The methodology used was based on the qualitative research approach (GODOY, 1995), more specifically configured in a case study, since, through field research, data can be collected and analyzed with greater density. For the analysis of the data found, Bardin (2016) Content Analysis was used, choosing as categories Anti-racist Education, Curriculum and Anti-racist practices. In the final considerations, there is an analysis of what was collected by the research participants, inferring that the existing racism in educational environments is still latent, making it urgent and necessary to implement Anti-Racist Education.

**Keywords:** anti-racist education; human rights education; curriculum.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial	21
Quadro 2: Discursos racistas. ....	29
Quadro 3: Participação brasileira na luta contra o racismo.....	35
Quadro 4: Linha do tempo da Educação Infantil .....	53
Quadro 5: Documentos preponderantes para Educação Infantil .....	91
Quadro 6: Delimitando a unidade de registro, de contexto e as categorias de análise. .....	93
Quadro 7: Conceituando as categorias de análise.....	94
Quadro 8: Menções das categorias de análise. ....	94
Quadro 9: Informações pessoais dos participantes.....	95
Quadro 10: Documentos oficiais da IEI conhecido pelos pais e/ou responsáveis? ...	98
Quadro 11: Documentos oficiais da IEI conhecido por todos? .....	99
Quadro 12: Relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico. ....	102
Quadro 13: Documentos que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros. ....	104
Quadro 14: Categoria de análise: Currículo. ....	110
Quadro 15: Elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros. ....	112
Quadro 16: Elementos raciais no plano de aula. ....	115
Quadro 17: Categoria de análise: Educação Antirracista.....	119
Quadro 18: Categoria de análise: Práticas antirracistas.....	122

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

EI – Educação Infantil

IEI – Instituição de Educação Infantil

MN – Movimento Negro

ONU – Organização das Nações Unidas

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SEEAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>RESGATANDO O CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DO RACISMO NO MUNDO E NO BRASIL – UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA</b> .....	<b>19</b>
2.1	ENTENDENDO O RACISMO ESTRUTURAL DIANTE DO CENÁRIO SOCIAL CONTEMPORÂNEO .....	39
2.2	PENSANDO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE IGUALITÁRIA .....	43
2.3	CORPOS NEGROS POTENCIALIZADOS E A NECESSIDADE DO RECONHECIMENTO NO ÂMBITO EDUCATIVO .....	49
<b>3</b>	<b>JUSTIÇA CURRICULAR E JUSTIÇA SOCIAL: BUSCANDO EFETIVAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b> .....	<b>62</b>
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E JUSTIÇA CURRICULAR.....	76
3.2	PRÁTICAS CONDIZENTES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 80	
3.2.1	<i>Práticas antirracistas na perspectiva de ressignificar o ato pedagógico.</i> ..	85
<b>4</b>	<b>ANALISANDO AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS GESTORES E PROFESSORES ACERCA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b> .....	<b>87</b>
4.1	CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MANOEL SERAPIÃO CALHEIROS .....	88
4.1.1	<i>Organização dos dados</i> .....	91
4.2	A DISCUSSÃO RACIAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MANOEL SERAPIÃO CALHEIROS.....	97
4.2.1	<i>Currículo, tensões e possibilidades</i> .....	109
4.2.2	<i>As contribuições mediante a categoria de análise: Educação Antirracista</i> 117	
4.2.3	<i>Práticas antirracistas (in)efetivas? O que os dados mostram em consonância com os documentos normativos?</i> .....	122
4.3	POSSIBILIDADES E CAMINHOS A SEREM TRILHADOS .....	127
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>130</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>134</b>
	APÊNDICE.....	140
	ANEXO.....	142

## 1 INTRODUÇÃO

Nessas linhas introdutórias caminha-se, antes de tudo, na perspectiva de traçar alguns apontamentos em relação à pesquisadora e conseqüentemente da escolha pela temática central objeto deste estudo, a saber, as práticas antirracistas na Educação Infantil.

Desse modo, sendo a pesquisadora uma mulher negra, professora da Educação Infantil, que em 2018 ingressou no Grupo de Gestão e Avaliação Educacional-GAE, do CEDU-UFAL, por meio do Projeto de Extensão: Estudar não importa o lugar, deu-se o passo pioneiro nos estudos mais detalhados das relações étnico-raciais, o que já era aflorado na pesquisadora desde o primeiro período do curso de Pedagogia, quando cursou a disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e pode conjugar indagações que existiam no seu imaginário e que permearam toda formação inicial enquanto estudante.

Para tanto, durante o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pode-se, por meio do pré-projeto que hoje se configura no trabalho ora apresentado, alinhar as questões indagativas e iniciar essa caminhada difícil e prazerosa, durante esses dois anos as descobertas significativas, que só alargaram o campo de estudo já desenhado na formação inicial, haja vista que até mesmo o trabalho de conclusão de curso desta pesquisadora na sua Licenciatura em Pedagogia se debruçava sobre referente às relações étnico-raciais, enfatizando os olhares que são tão necessários à população negra.

Uma outra questão que é importante destacar aqui se liga ao recorte da pesquisa ter como foco a educação infantil, o que poderia levar muitos a indagar: mas por que Educação Infantil? Não somente porque a pesquisadora atua nesse campo específico, mas, principalmente, devido ao fato de ter sido uma criança negra, de ter sofrido as violências e discriminações raciais, pelo motivo de se enxergar nos relatos dos/as participantes desta pesquisa, que foram fundamentais para que a pesquisadora se autodeclarasse uma mulher negra e entendendo quem é, pudesse entender a criança que foi e se encorajou a trilhar um caminho que preza por uma Educação Antirracista.

Assim, fica nítido que, além da relevância social e cultural deste estudo, a escolha tem motivos afetivos e história de vida. Em 2017 dialogando com seu sobrinho que na época tinha 5 anos e estava em processo de transição da Educação Infantil

para o Ensino Fundamental I, o mesmo solicitou a essa pesquisadora o lápis de cor, cuja cor era de pele. Nesse momento, ao pedir para pegar, a criança rapidamente pegou o lápis de cor na tonalidade rosa claro, e a partir daquele momento foi possível trabalhar com ela de maneira adequada a realidade da cor que poderia representar a tonalidade de sua pele, pois a criança é negra.

Desse modo, esse trabalho de autodeclaração foi realizado nas vezes em que a criança se referia ao lápis de cor rosa como cor de pele. Assim, ao olhar para ela e ouvir relatos de mães negras (amigas) em relação a seus filhos que estavam inseridos no mundo da Educação Infantil, pode-se delimitar a primeira etapa da Educação Básica como fundante para essa pesquisa.

O Grupo de Gestão e Avaliação Educacional (GAE), volta-se a repetir, foi uns dos primeiros estímulos para prosseguir nessa trajetória, pois foi possível iniciar, ainda que de maneira tímida, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, uma inserção que objetivava analisar os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e pontuar os aspectos interligados com a oferta acadêmica da disciplina de Educação e Diversidade Étnico-racial no último quinquênio (2015- 2019). Dessa forma, as inferências realizadas no momento de desenvolvimento do TCC também possibilitaram indagações acerca das práticas pedagógicas advindas dos gestores e professores das Instituições de Educação Infantil, trabalho esse orientado pela professora Dra. Edna Cristina do Prado com coorientação do professor Mestre e Doutorando Fabson Calixto.

Não é excessivo ressaltar que no GAE tem-se pesquisadores que trazem ponderações sobre as relações étnico-raciais, sobre a população negra e as políticas de reparação histórica para a população negra.

Assim, pode-se declinar que esta pesquisa se engloba no leque de tantas outras produções de estudiosos da área, no prisma do GAE, como o próprio professor Fabson Calixto, que atua principalmente nos seguintes temas: racismo, ações afirmativas, política de cotas raciais, educação das relações étnico-raciais e ensino de sociologia, além da professora Dra. Jusciney Carvalho, com ênfase nas seguintes temáticas: gestão escolar, avaliação institucional e políticas públicas afirmativas.

Dessa forma, acredita-se que a presente pesquisa se insere no GAE na perspectiva de contribuir na defesa de uma Educação Antirracista, o que retroalimenta a preocupação com as inúmeras questões voltadas para a garantia dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Buscando identificar as produções acadêmicas no sentido da Educação Antirracista pode-se por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) pontuar o que vem sendo pesquisados nos últimos quinquênio (2017 – 2021). Sampaio e Mancini (2007, p.84) enfatiza que a RSL “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”, com base nessa afirmação ressalta-se a importância em desenvolver a RSL, pois os dados encontrados permitem ao pesquisador um olhar atento para as nuances de determinado tema, aqui especificamente pode-se compreender acerca das discussões, concepções do que vem sendo exposto nos trabalhos acadêmicos encontrados, levando-nos a refletir sobre os princípios voltados para Educação Antirracista.

A delimitação da produção acadêmica baseia-se na região Nordeste, sendo estabelecido duas perguntas norteadoras: O que é Educação em direitos Humanos? O que diz a legislação 10.639/2003? As perguntas proporcionaram a caracterização das Strings apresentados a seguir:

1. Educação AND Direitos Humanos;
2. Educação AND Diversidade;
3. Práticas pedagógicas AND Práticas Antirracistas;
4. Currículo Escolar AND Lei 10.639/2003;
5. Educação infantil AND Lei 10.639/2003.

Após, a coleta de dados totalizou 16.732 trabalhos encontrados, sendo utilizada a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD como recurso para a coleta dados. Estabeleceu para esse trabalho somente essa plataforma, devido ao tempo. Portanto, foram disponibilizados 50 trabalhos, desses 50, analisou-se 5 (cinco), sendo um trabalho de cada String.

Aponta-se esses cinco trabalhos para assim evidenciar o que vem sendo pesquisado acerca da referida temática, esclarecendo-se que as pesquisas foram: A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na Rede de Ensino de Lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural (SOUZA, 2017); A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. (CUNHA, 2017); Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira (COSTA, 2019); Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior (2017 - 2019), (LIMA, 2020).



Os sentidos da diversidade nos programas educacionais do Ministério da Educação no primeiro governo Lula (2003-2006), (RODRIGUES, 2019).

Desse modo, analisar a educação pública e suas políticas favorece o entendimento do que está posto nos documentos normativos com o que está sendo efetivado no cotidiano educativo, já que os profissionais da área ao exercerem sua função social de formar sujeitos críticos e conscientes, contribuem para efetivar, de maneira direta, as políticas educacionais que foram implementadas até o dado momento.

No entanto, a implementação das políticas educacionais não depende somente dos profissionais da área da educação, mas de recursos, financiamentos e de representantes políticos conscientes do seu papel social para com os cidadãos brasileiros.

Ao pensar na sociedade brasileira, identifica-se de imediato a necessidade de refletir sobre os retrocessos vividos desde 2016 com o golpe de Estado, como bem salienta Saviani (2018, p.28-29), que o

[...] golpe parlamentar-jurídico-midiático desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016. Configurou-se uma situação muito perigosa porque está em curso uma onda fascista que vem se manifestando explicitamente com saudações nazifascistas e incitação do armamento da população como o fez o deputado Jair Bolsonaro, um ex-militar que pauta suas ações pela defesa da Ditadura Militar com homenagens aos torturadores da época da ditadura.

Desse modo, identifica-se na atualidade os reflexos fortes dessas convicções excludentes, especificamente, nas políticas educacionais, podendo-se perceber também, nas ausências de políticas públicas, nos congelamentos e cortes de recursos públicos, recursos esses que deveriam ser destinados para educação, saúde, segurança, dentre outros setores sociais de grande necessidade. Desse modo, tem-se que os mais fortemente atingidos são as minorias (que se fossemos apresentar dados estatísticos se tornariam a maioria), os sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Ao voltar tal percepção sobre a realidade brasileira, difícil não revelar o quanto é preciso que os representantes do povo olhem para o povo, não com olhar de assistencialismo, mas entendendo seu compromisso social e político, proporcionando condições dignas de sobrevivência. Dessa maneira, a educação como promotora da emancipação desses sujeitos, rompe com toda essa visão distorcida de

assistencialismo, pois sujeitos conscientes de seus direitos buscam mediante as lutas e reivindicações a efetivação dos mesmos.

Para tanto, é com base no princípio da emancipação, da justiça social que se intenciona nesse trabalho fazer um elo entre as práticas pedagógicas associadas às práticas antirracistas, buscando-se dialogar no aspecto da emancipação dos sujeitos escolares, para refletir acerca da justiça social e da necessidade de currículos que assegurem condições dessa natureza.

Importante esclarecer que os aportes teóricos que fundamentam esse trabalho dialogam com as categorias pré-estabelecidas para a pesquisa de campo, a qual pode-se utilizar como técnica metodológica a entrevista semiestruturada.

Não é demais esclarecer que como referenciais teóricos, trouxe-se Almeida (2018), Apple (1982), Arroyo (2013) Carneiro (2011), Cavalleiro (2001, 2003), Davis (1944), Fanon (1968), Freire (1979), Gomes (2010, 2012, 2017, 2019, 2021), Hooks (2013), Nascimento (1989), Palmeira (2018).

Em relação às categorias eleitas para detalhamento do estudo, tem-se: Educação Antirracista, currículo e práticas antirracistas. Assim, pensar sobre essas categorias, permite pensar o racismo existente na sociedade, sendo possível destacar o racismo tanto no contexto internacional quanto nacional, conforme se discorre na primeira seção deste estudo identificando as ações para combatê-lo, permitindo chegar conseqüentemente na defesa de práticas antirracistas por meio da Educação Antirracista, em consonância com os pilares básicos da Educação em Direitos Humanos.

O olhar voltado para o contexto histórico e político favoreceu o entendimento das lutas antirracistas iniciadas desde o período da colonização, em que os povos negros resistiam e resistem a toda e qualquer forma de opressão, tendo sido necessário resgatar tais origens para abrir espaço à defesa da educação antirracista, consolidando as linhas traçadas nas seções que inauguram o texto, a fim de se chegar no ápice do estudo, que consiste exatamente na análise, por meio da pesquisa de campo, de como as práticas diárias replicam, de alguma maneira, posturas pouco igualitárias ou se os postulados aqui defendidos como fundantes a uma educação livre dessas amarras são efetivados ou não no chão da escola.

No sentido de caminhar em uma perspectiva em que justiça curricular e justiça social andem de mãos entrelaçadas, efetivando os elementos que são norteados pela educação em direitos humanos e, aqui exaltados como ponto de apoio aos desafios

dessa seara, abriu-se a fenda da discussão para pensar o papel dos gestores como propagadores de práticas em consonância com o que está pautado nos mais diversos marcos normativos promulgados e em vigor no país, conforme se detalhou em momento oportuno.

Chega-se, assim, na fase da pesquisa de campo, em que se objetiva realizar um cruzamento do que se tem colocado como “obrigatório” nos marcos legais, observando como isso é replicado nos documentos oficiais de uma Instituição de Educação Infantil, bem como se o que está posto nas leis e nos documentos oficiais da própria instituição representa uma prática efetiva no desenrolar das atividades práticas diárias, na perspectiva da educação antirracista.

Iniciou-se tal percurso da pesquisa de campo fazendo primeiro a descrição estrutural da instituição, e em seguida, analisando os documentos e realizando entrevistas com uma professora do Jardim I, com um professor intérprete de Libras e com um participante que faz parte da equipe gestora, totalizando com isto, três participantes de pesquisa.

Desse modo, os critérios de escolha dos participantes deram-se devido às indagações existentes no que diz respeito às práticas pedagógicas, mediações e ações de planejamentos escolares e por parte da disponibilidade e desejo dos mesmos em contribuir com a pesquisa, além do fato de serem os mesmos peças fundamentais a trazer respostas que podiam confirmar ou não as hipóteses desse estudo.

A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), configurada, mais detalhadamente como um estudo de caso. Em vista disso, Godoy (1995, p. 21) ressalta que a pesquisa qualitativa “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. O estudo de caso, permitiu “[...] analisar intensivamente uma dada unidade social” (Ibid, 1995, p. 21). Nessa perspectiva, o estudo de caso teve respaldo imprescindível para o entendimento das questões expostas.

O ambiente escolhido, como mencionado anteriormente, foi a Instituição de Educação Infantil – IEI Manoel Serapião Calheiros “[...] buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas [...]” (Ibid, 1995, p. 21).

De acordo com essa afirmação, buscou-se respaldo na entrevista como instrumento para a coleta dos dados. Nesse caso, a entrevista tem um caráter

reflexivo, pois tanto o entrevistado quanto o entrevistador assumem um papel de protagonista, levando “[...] em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo” (SYMANSKI, ALMEIDA, PRANCLINI, 2008, p.15). Por esse motivo, utilizou a entrevista semiestruturada, articulando com a concepção enfatizada por Symanski, Almeida, Pranclini (2008). A pesquisa utilizou da análise documental para a coleta de dados, pois foram analisados os documentos desenvolvidos na IEI articulando com os marcos normativos vigentes para uma Educação Antirracista, levando em consideração o que está sendo produzido e publicado no último quinquênio (2017-2021), buscando com base nesse intervalo de tempo, estabelecer o recorte temporal da referida pesquisa sobre questões raciais, racismo e Educação Infantil.

Nesse contexto, pode-se inferir que o instrumento enfatizado serviu de suporte no momento da sistematização dos dados, pois mediante a coleta de dados, iniciou a organização dos mesmos, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo as categorias de análise estabelecidas.

Assim, tem-se que o presente estudo objetivou analisar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros no município de Messias, tendo como base tanto o que fora coligido *in loco* durante o período da pesquisa de campo, como também as legislações que regulamentam as relações étnico-raciais na educação básica, a saber: a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03, a qual 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, além da própria Lei 10.639/2003, como marco legislativo inicial; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.

À vista disso, o trabalho, além desta introdução, dispõe de três seções, sendo o primeiro intitulado como “Resgatando o contexto histórico, social e político do racismo no mundo e no Brasil: uma análise de conjuntura”, trazendo reflexões e apontando as lutas que combateram o racismo a nível internacional e nacional mesmo com as inúmeras maneiras de encobri-lo no Brasil, com destaque para a postura dos intelectuais negros/as que se posicionaram politicamente e se colocaram em atitude denunciante às inúmeras opressões, violências, discriminações vivenciadas.

A segunda seção traz um olhar abrangente para o papel social da escola e realiza ponderações acerca da concepção de currículo interligada com a justiça social, estando intitulado da seguinte maneira: “Justiça curricular e justiça social: Buscando efetivar práticas pedagógicas para uma educação antirracista”.

Desse modo, seguindo tal sequência, na terceira seção, abordou-se os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, tomando por base, como método de organização dos dados, a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), sendo a seção intitulada da seguinte maneira: “Analisando as práticas adotadas pelos gestores e professores acerca da educação antirracista”.

Nas considerações finais, pode-se abordar uma reflexão com base nos dados coletados, compreendendo assim, a importância das práticas antirracista como fio condutor para a formação de sujeitos conscientes e críticos, reafirmando que se faz necessário que desde a primeira infância as crianças tenham contato com as diversas culturas e conheçam a história da população brasileira, ademais, Hooks (2010), afirma que o amor cura, e nossas crianças negras necessitam sentir esse amor por meio das práticas antirracistas, elas precisam se sentir seguras, protegidas e respeitadas nas IEI.

É com base na dinâmica educacional que se pode mudar a sociedade, pois “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. E as pessoas transformam o mundo” (FREIRE 1979, p.84). Assim, é acreditando na transformação das pessoas que se vive o esperar, esperança de dias melhores, de um ambiente educativo inclusivo, que potencialize todos que foram negligenciados, deixados às margens da sociedade, sem condições dignas de acender nessa seara desigual.

## 2 RESGATANDO O CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DO RACISMO NO MUNDO E NO BRASIL – UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA

*É nossa responsabilidade agora levar adiante a luta iniciada por nossos companheiros do passado que estão presentes em todos nós, em outro momento dialético. Graças a eles agora compreendemos que a luta do povo negro no Brasil é um aspecto de uma luta muito mais ampla: a luta dos negros no mundo. Também sabemos que ela está presente e continua.*

*(Lélia Gonzalez)*

No Brasil há uma discussão que se permeia em todos os âmbitos sociais desde a abolição da escravatura (1888)<sup>1</sup>, pois a população negra brasileira sofreu e ainda sofre as consequências desse período marcado por diversas violências, opressões e dominações. Ser negro na sociedade brasileira é sinônimo de resistência, e é “[...] um posicionamento político e identitário”, como afirma Gomes (2017).

Pensar sobre a sociedade brasileira é pensar as relações de poder que foram estabelecidas desde a colonização. Para tanto, Gonzalez<sup>2</sup> (2020) aponta diversas questões inerentes ao contexto histórico da sociedade brasileira que atravessa tensões no que se refere ao lugar dos negros, marcado por um aspecto de inferioridade com base na supremacia branca<sup>3</sup>.

No entanto, para a população negra esse direito é garantido por meio das lutas, embates que se demarcam pela resistência. Davis (1944, p.112)<sup>4</sup>, afirma que “[...] as pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade”. Portanto, educação para a população negra se atribuiu à liberdade, pois desde o período da escravização que mulheres e homens negros tinham consciência do poder da educação.

Dentre as inúmeras lutas associadas à população negra, têm-se a denúncia do racismo, passando a ser uma pauta primordial nos posicionamentos dos militantes,

---

<sup>1</sup> Ano da Abolição formal da escravidão no Brasil, por meio da Lei Áurea (CAVALLEIRO, 2006, p.16).

<sup>2</sup> Foi uma das mais importantes brasileiras do século XX, com a atuação decisiva na luta contra o racismo estrutural e na articulação as relações entre gênero e raça em nossa sociedade. (RIOS; LIMA, 2020).

<sup>3</sup> A supremacia branca pode ser definida como a dominação exercida pelas pessoas brancas em diversos âmbitos da vida social (ALMEIDA, 2018).

<sup>4</sup> Traduzido em 2016 por Heci Regina.

pesquisadores/as, intelectuais negros/as, evidenciando assim, que a sociedade é racista e que o racismo é estrutural, o qual, foi fortalecido desde o período colonial, a partir do momento em que os corpos negros passaram a ser vistos e associados à servidão, à subalternidade.

Desse modo, após a abolição da escravatura, os negros “livres” compreenderam que lhes fora dada uma liberdade ancorada na subalternidade, que a partir daquele momento não haviam lhes concedido subsídios para uma sobrevivência digna na sociedade brasileira, das senzalas para as cozinhas, dos campos para trabalhos de exploração em outros setores, a opressão permaneceu de outras formas.

De acordo com Gomes (2017, p.102, 104), “[...] embora libertos, negras e negros livres foram entregues à própria sorte [...] a abolição não representou uma total emancipação”, identificando que não havia emancipação por meio das situações cotidianas, a população negra, que já se articulava desde as rebeliões nas senzalas, passou a se articular criando espaços para se organizar politicamente, e assim reivindicar seus direitos enquanto cidadãos brasileiros, buscando mecanismo para combater o racismo.

Dessa forma, a luta contra o racismo tem um caráter mundial, pois os males da escravização permeiam o mundo. À vista disso, Sueli Carneiro (2011) proporciona reflexões relacionadas com o racismo no mundo, apontando as inúmeras ações promovidas pelos movimentos negros, pois com base nos acontecimentos cotidianos, tanto nos das relações poder quanto nos dos setores de trabalhos, eram perceptíveis pelos discursos e pelas posturas aspectos racistas, como por exemplo, a “boa aparência”, discurso esse utilizado nos setores de trabalhos para concorrer à uma vaga de emprego, sendo que nas entrelinhas era possível entender o que ele significava e encobria.

Os movimentos negros nesse caráter denunciativo vão ganhando espaço politicamente, trazendo análise do período colonial e apontando o que foi encoberto ao longo dos anos, sendo possível, desse modo, identificar as ações realizadas para combater o racismo a nível internacional, por meio das conferências mundiais, as quais se caracterizam como aspecto denunciativo, cujo objetivo era propor meios que possibilitassem a sobrevivência digna, garantia dos direitos e ascensão social, econômica e política dos negros, independente de sua localização geográfica.

Vale ressaltar que as conferências foram realizadas ao longo das décadas correspondentes às lutas contra o racismo, tendo as mesmas planos de ações, cujos objetivos seriam incorporados durante os anos consecutivos de cada década, conforme demonstrado no quadro abaixo.

### QUADRO 1: Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial

ANO	CONFERÊNCIA	LOCALIDADE	DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO
1978	I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial	GENEBRA	<p>Reafirmaram a falsidade inerente ao racismo e a ameaça que ele representava para as relações amistosas entre povos e nações. Afirmava:</p> <p>Qualquer doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e não tem qualquer justificativa;</p> <p>Todos os povos e todos os grupos humanos contribuíram para o progresso da civilização e das culturas que constituem o patrimônio comum da humanidade;</p> <p>Todas as formas de discriminação baseadas na teoria da superioridade, exclusividade ou ódio entre os povos, a cooperação entre as nações e a paz e a segurança internacionais. Condenou especificamente o apartheid, “a forma extrema de racismo institucionalizado”, como um crime contra a humanidade, uma afronta à dignidade da humanidade e uma ameaça à paz e à segurança no mundo. Além disso, recomendou que, em razão das graves desigualdades econômicas decorrentes da discriminação racial, os esforços de combate ao racismo incluam medidas destinadas a melhorar as condições de vida de homens e mulheres.</p> <p>Formulou medidas específicas para garantir a implementação dos instrumentos das Nações Unidas para eliminar o racismo, a discriminação racial e o apartheid. Além de reafirmar</p>



1983	II Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial	GENEBRA	<p>suas condenações ao racismo, a Declaração adotada pela Conferência afirmou: "O racismo e a discriminação racial são flagelos contínuos que devem ser erradicados em todo o mundo". Declarou o apartheid totalmente abominável à consciência e dignidade da humanidade, um crime contra a humanidade e uma ameaça à paz e segurança internacionais.</p> <p>Apelou a que sejam tomadas medidas contra todas as ideologias e práticas, como o apartheid, o nazismo, o fascismo e o neofascismo baseados na exclusividade ou intolerância racial ou étnica, ódio, terror ou negações sistemáticas dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Além disso, observou a dupla discriminação frequentemente encontrada pelas mulheres; afirmou a necessidade urgente de proteger os direitos dos refugiados, imigrantes e trabalhadores migrantes; e saudou a criação do Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Populações Indígenas. Também recomendou o lançamento de uma Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.</p>
2001	III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e	DURBAN	<p>Concentrou em medidas práticas para erradicar o racismo, incluindo medidas de prevenção, educação e proteção. Também se esforçou para fornecer remédios eficazes para as vítimas de racismo e discriminação racial. As Nações Unidas afirmaram repetidamente sua "responsabilidade especial" pelas vítimas de racismo e opressão. De acordo com a Sra. Mary Robinson, Alta Comissária para os Direitos Humanos, "Se a Conferência Mundial quiser fazer a diferença, não deve apenas aumentar a conscientização sobre o flagelo do racismo, mas deve levar a ações</p>

Intolerância  
Correlata

positivas nos níveis nacional, regional e níveis internacionais que podem trazer alívio para aqueles que sofrem o peso do racismo e da discriminação racial. Este é um assunto que exige firmeza de vontade, ação disciplinada e persistente,

A maioria das pessoas concorda, racistas não nascem, eles se desenvolvem, e a principal causa do racismo é a ignorância. Como o Secretário-Geral da ONU disse por ocasião da observância do Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial em 21 de março de 1999, "A ignorância e o preconceito são as servas da propaganda... Nossa missão, portanto, é confrontar a ignorância com o conhecimento, intolerância com tolerância e isolamento com a mão estendida da generosidade. O racismo pode, será e deve ser derrotado."

Fonte: Dados obtidos no site da World Conference against Racism, disponível em: <https://www.un.org/WCAR/e-kit/fact2.htm>. Acesso em: 18 de março de 2022.

Com essa finalidade, as conferências previam reflexões referentes às organizações sociais, análises inerentes ao contexto histórico, especificamente do período colonial, na qual os negros que viviam na diáspora eram condicionados às situações opressoras e sujeitados à servidão. As articulações realizadas nas conferências visavam à luta em nível internacional, entendendo que as relações dos negros também eram divergentes, dependendo da localidade, mas possuíam questões em comum, quando se refletia sobre o aspecto da exclusão, discriminação e racismo, pois implicava diretamente na ascensão social.

A segregação tem níveis diferenciados. Para entender esse contexto da diferenciação basta olhar para o exemplo mais explícito atribuído às vivências dos afro-americanos e dos afro-brasileiros. Sabe-se que há divergência, mas também há interligações que se referem aos estereótipos do lugar do negro como subalternos independente da região que eles estejam situados. No Brasil, as divergências trazem o viés da negação e, ao negar o racismo, reforça-se o estigma, mantendo os negros

às margens de quase tudo, longe de qualquer ascensão e nas conferências esses aspectos eram discutidos e refletidos, buscando, por meio de tais reflexões, oportunizar e cobrar do Estado as políticas públicas específicas para a população negra.

A população negra traz consigo essa perspectiva resistente e consciente, consciência que fora adquirida desde a colonização, sendo, portanto, coerente afirmar que só por meio de normatizações legais negros/as passam a ser vistos como sujeitos de direitos.

Desse modo, a Organização das Nações Unidas (ONU) por meio de suas ações contra o racismo, dispõe das seguintes Resoluções, conforme se observa na citação a seguir:

Com base na Resolução nº 2.919 de 1972, a Assembleia Geral, por meio da Resolução nº 3.057, declarou a década que começava em 10 de dezembro de 1973 como a Década para Ação de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial [...] A Resolução nº 38/14 de 1983 declarou a Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, finda em 1993. No entanto, as atividades a serem incorporadas foram alvo de demasiado atraso [...] A terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial foi proclamada em 1993 pela Assembleia Geral por meio da Resolução nº 48/91. Além de designar o período de 1993 a 2003 como a terceira década, a resolução elenca em seu anexo programa de ação para o interstício. Durante a terceira década, testemunhou-se o avanço dos trabalhos mais direcionados à promoção de ações voltadas à igualdade racial, visto que o combate ao *apartheid* já havia logrado êxito. (GOES; SILVA, 2013, p.19-20).

Em 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban na África do Sul, houve a construção da declaração e do programa de ação que traça objetivos para serem alcançados, sendo pontuado nas questões gerais, especificamente no Art. 13, a seguinte afirmação:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências; (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001).

Portanto, o racismo configurado no tráfico de pessoas negras foi um dos males mais perversos da colonização, já que os colonizadores viam os negros como mercadoria e mão de obra barata, viam na exploração de seu trabalho um mecanismo que levaria ao desenvolvimento econômico dos países que se ancoravam na escravização, o trabalho braçal, os açoites vinculavam-se nas condições desumanas que esses corpos foram sujeitados. Ao dialogar no que diz respeito ao desenvolvimento econômico dos países, identifica-se, nesse processo, a exclusão de um povo que foi e/ou é explorado e oprimido, mas que vem buscando se estabelecer, ascender em uma sociedade extremamente racista, discriminatória e preconceituosa.

O racismo estabelece da pior forma os lugares que esses corpos negros devem ocupar. Nesse sentido os corpos de mulheres negras desde a colonização vêm resistindo e apontando sua potência, pois nas senzalas, nas lavouras, nas casas brancas como ama de leite, servindo e sendo oprimidas, iam se articulando para romper com toda e qualquer opressão. No entanto, mediante todo o contexto, as mulheres negras, após a abolição, permaneceram no trabalho doméstico com baixos índices salariais, porque não tiveram oportunidades dignas e acesso à educação.

Para tanto, diante das denúncias e resistências, as conquistas associadas com o acesso à educação foram obtidas em passos lentos, já que não se pode negar que o racismo implica diretamente na educação, pois ela favorece subsídios para ascensão. O povo negro que sofreu com as inúmeras opressões do período colonial, teve que conviver com a injustiça, com a discriminação, sentido na própria pele (não mais açoites) a condição que lhes impuseram de subalternos. Assim homens, mulheres, crianças negras à margem da sociedade almejavam romper com essa lógica e buscavam o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Manter a população negra às margens foi projeto excludente e racista, pensado e executado pelos homens brancos que detinham o poder à época, havendo, nesse contexto, o isolamento político como bem pondera Sueli Carneiro (2011). No entanto, “[...]uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade” (CARNEIRO, 2011, p.70).

Manteve assim, os negros independentes de suas localizações geográficas isolados, vistos como sujeitos desprovidos de intelectualidade, o “distanciamento” dos negros nos cenários políticos favoreceu a supremacia branca, pois efetivou leis e decretos que abrangiam menções interligadas com segregações de acordo com a

raça e etnia dos cidadãos. Um dado acerca do isolamento político da população negra pode ser identificado por meio das ponderações de Angela Davis (1944), acerca do sufrágio feminino, trazendo os embates tidos com as sufragistas estadunidenses, dentre elas, Elizabeth Cady, que assim afirmou:

Na convenção pela Igualdade de Direitos de 1867, quando foi questionada por um representante negro se apoiaria a extensão do voto aos homens negros mesmo que as mulheres não se tornassem eleitoras também, ela respondeu: “Digo que não; eu não confiaria a ele meus direitos; desvalorizado, oprimido, ele poderia ser mais despótico do que nossos governantes anglo-saxões já são [...]”. (DAVIS, 1944, p.83).

Essa passagem permite o entendimento das visões estereotipadas, pois o homem negro não estaria apto nas palavras da sufragista (mulher branca) para ocupar esse lugar de tomada de decisões políticas, de pensar políticas públicas para a população. No entanto, fica implícito em seu discurso o racismo existente no movimento sufragista, o que fez com que as mulheres negras que participavam dos debates, identificassem o racismo ali presente.

Davis (1944, p.84, grifo nosso), relata que,

Quando a Associação pela Igualdade de Direitos decidiu se mobilizar pela aprovação da décima quarta emenda que condicionava a partilha de representantes no Congresso ao número de cidadãos do sexo masculino impedidos de votar nas eleições federais, essas mulheres brancas se sentiram profundamente traídas. Depois que a associação votou a favor do apoio à décima quinta emenda que proibia o uso de raça, cor e situação prévia de servidão como bases para negar o direito de voto aos cidadãos, o atrito interno irrompeu na forma de uma aberta e ruidosa **luta ideológica**.

O relato dispõe de deliberações no que se refere ao direito de voto nos Estados Unidos, e assim, proporciona o entendimento de que homens e mulheres negras conscientes de que a abolição da escravatura não lhes permitiu ascender socialmente e que eles precisariam estar nesses espaços deliberativos e políticos, ali se faziam presentes, resistentes a toda e qualquer forma de opressão. Com base nessa consciência, as mulheres negras (afro-americanas) apoiaram o direito de voto para os homens negros, pois compreendiam a importância de eles ocuparem esses espaços, ao estarem postos no cenário político conseqüentemente as políticas específicas para a população negra tomariam outros rumos, rumos esses atribuídos à sua efetivação.

As mulheres negras continuavam denunciando o racismo existente no movimento sufragista e se organizando coletivamente, participando de convenções e buscando apoiadoras negras para aderirem à luta, já que as ações referentes à luta contra o racismo passaram a ser pauta primordial, entendendo que deveria haver

discussões de classe, raça e gênero para que assim pudessem alcançar a tão sonhada justiça social.

Portanto, nota-se que essa luta ideológica aflorou no mundo. As convenções e os congressos se expandiram. Em cada lugar havia movimentos negros se articulando, denunciando e buscando formas de ocuparem os cenários políticos, de trazerem suas especificidades para as agendas políticas. Em alguns países o combate ao racismo era perceptível de maneira mais explícita com leis de segregações. No Brasil houve uma ardilosa preocupação em encobri-lo por meio da “democracia racial”.

Ao mencionar esse acontecimento histórico com base no movimento sufragista, pensa-se nas inúmeras conquistas e nas violências vivenciadas até os dias atuais, pois, mesmo diante das denúncias, os corpos negros são vistos de formas estereotipadas, são isolados dos cenários políticos, e, aos que se ascendem, a dor causada pelo racismo é constante. O ocupar o lugar negado historicamente vem carregado de resistências.

Nesse contexto, ideológico excludente, segregativo e racista, não é demais lembrar que em 25 de maio de 2020<sup>5</sup> o mundo foi tomado pela a dor vivenciada pelos familiares de George Floyd<sup>6</sup>, que foi assassinado após ter “o joelho de um policial branco pressionado contra seu pescoço durante quase nove minutos”<sup>7</sup>, sendo a frase que mais impactou quando ele foi detido: “*I can't breathe*”<sup>8</sup>, comprovadora, mais uma vez, que os corpos negros sofrem violências, sofrem racismo que adocece, mata, perdendo a respiração, asfixiado ali naquele asfalto em que a violência policial silenciou mais um homem negro. No entanto, por intermédio da dor e frustração, milhares de vozes entristecidas vão às ruas por três dias consecutivos, protestaram em defesa da vida e contra o racismo. Este caso comoveu o mundo, tendo por meio de toda imprensa e redes sociais sido exibidas as revoltas e tornando perceptível a dor e comoção mundial, reforçando a ideia que fez nascer este estudo, qual seja: em pleno século XXI a população negra ainda sofre por meio das artimanhas e atrocidades do racismo.

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que na mesma época a pandemia da COVID-19 estava em seus cenários mais complexos, o mundo inteiro vivendo um isolamento social, e durante o protesto, se pode perceber os cuidados mediante as medidas de segurança sanitária.

<sup>6</sup> O afro-americano George Floyd, cuja morte desencadeou uma onda de protestos contra o racismo e a violência policial, disse que não conseguia respirar mais de 20 vezes antes de morrer sob custódia da polícia em Minneapolis, nos EUA, segundo transcrição divulgada.

<sup>7</sup> Dados disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/09/george-floyd-disse-mais-de-20-vezes-que-nao-conseguia-respirar-revela-transcricao.ghtml>. Acessado em 22 de março de 2022.

<sup>8</sup> “Não consigo respirar”.



nesse acesso faz com que sua carência ou inadequação esteja fortemente relacionada a uma série de outras dimensões que também caracterizam situações de vulnerabilidade” (IBGE, 2017).

Tem-se, assim, que até os dias mais recentes, vive-se, no Brasil, tempos de retrocessos. Um exemplo disso pode ser ressaltado com o atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, que, antes mesmo de eleito para a presidência do Brasil, já havia proferido discursos racistas, mantendo-os após a posse à presidência, sendo identificável em seus posicionamentos o descaso com a população negra brasileira, o que traz à tona discussões vinculadas a estereótipos e negação da existência do racismo no Brasil, conforme os dados relacionados com os discursos racistas proferidos por autoridades públicas brasileiras que serão apresentados a seguir, devidamente extraídos do site do Quilombos contra racista<sup>11</sup>

#### QUADRO 2: Discursos racistas.

TIPOS DE DISCURSOS RACISTAS DISTRIBUÍDOS POR ANO						
	Reforçar estereótipos racistas	Incitar à restrições de direitos	Promover a supremacia branca	Negar o racismo	Justificar ou negar a escravidão e o genocídio	Total
2019	4	7	0	3	2	<b>16</b>
2020	15	8	6	12	1	<b>42</b>
2021	20	3	4	9	0	<b>36</b>
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>94</b>
<b>%</b>	41,49%	19,15%	10,64%	25,53%	3,19%	100%

FONTE: Terra de Direitos, retirada do site: <https://www.almapreta.com/sessao/cotidiano/gestao-bolsonaro-e-marcada-por-94-discursos-racistas-em-que-os-autores-nao-foram-responsabilizados-diz-estudo-inedito>. Acesso: em 23 de abril de 2022.

Os dados mostram que 41,49% dos discursos racistas estão interligados com o reforço de estereótipos, podendo-se identificar tal fator claramente em alguns

<sup>11</sup> Disponível em: <https://quilombolascontraracistas.org.br/apresentacao-dos-dados/>.



posicionamentos do presidente da República Jair Messias Bolsonaro conforme transcrito adiante:

No dia 04 de maio de 2021 o presidente da república, Jair Bolsonaro (sem partido) enquanto ria perguntou a um apoiador negro: “O que você cria nessa cabeleira aí? em referência ao seu cabelo afro”, e na mesma semana no dia “06 de maio Jair Bolsonaro disse para um homem com cabelo Black Power: “Estou vendo uma barata aqui”, apontando para a cabeça do jovem.

Vale ressaltar que esses dados foram coletados e analisados pela Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e pela Terra de Direitos por meio dos registros denunciados pela mídia, abrangendo um recorte temporal de 1 de janeiro de 2019 até 31 de dezembro de 2021. Assim, ao nos depararmos com esses dados, entende-se o quanto racismo no Brasil impacta diretamente nas relações de poder, registrando-se que, o presidente da República Jair Messias Bolsonaro já tem 17 ocorrências de discursos racistas.

Nesse contexto, indaga-se: como as autoridades públicas que estão em cargos que deveriam prezar pela vida digna dos cidadãos brasileiros, trazem posicionamentos tão excludentes, que tomam grandes proporções e assim recaem no discurso que só aumentam a disseminação de práticas racistas? A CONAQ e a Terra de Direitos afirmam que esses discursos de negação equivalem a 23%, acendendo um alerta, pois, ao reforçar esse aspecto, os casos de racismo no Brasil continuam crescendo cada vez mais nas estatísticas, tomando rumos intoleráveis, condicionando assim, a violação dos direitos humanos que foram conquistados nos embates e nas lutas constantes do Movimento Negro.

A negligência, a violação dos direitos, o racismo, a discriminação, o preconceito, os açoites, as dores, o silenciamento, marcaram a história dos negros no mundo e no Brasil, com o mito da democracia racial houve uma tentativa de encobrir o racismo existente e presente aqui. Nesse sentido, “[...] o campo do direito começa a ser pressionado para dar respostas que contemplem a justiça social e a diversidade” (GOMES, 2017, p.71).

O racismo no Brasil repercute nos cenários políticos, ideológicos, culturais, sendo um demarcador para invisibilidade dos negros. O racismo e as injúrias raciais fazem parte do cotidiano e repercutem nos setores trabalhistas, na educação, na saúde, na cultura, na política, dentre outros campos institucionais.

Nessa perspectiva, dialogar acerca das nuances que demarcam a sociedade brasileira causa dor, angústia, mas é necessário, é preciso apontar essas questões e

refletir sobre a nossa história. Posto isso, fica evidente que essa reflexão está articulada com as pautas e reivindicações advindas do Movimento Negro (MN).

Partindo desse ponto, Gomes (2017, p.21) afirma que

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante.

Portanto, as lutas por meios dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro, proporcionaram o entendimento da condição social, econômica e política da população negra, pois os intelectuais que estavam inseridos no MN, passaram a denunciar as desigualdades existentes. Esses intelectuais proporcionaram o debate acerca do racismo, da discriminação e do preconceito, apontando e afirmando que a sociedade brasileira é racista, trazendo reflexões particulares no que se refere ao projeto de extermínio, por meio da “democracia racial”.

Que democracia racial é essa em que os negros se encontram às margens da sociedade, que são vistos como inferiores e subalternizados? Que democracia racial é essa que aponta o lugar do negro na sociedade, enfatizando até onde ele pode ir ou não? Que democracia racial é essa que nossas crianças têm cotidianamente seus direitos violados e negados? Que democracia racial é essa que nossos pares não se identificam com os personagens expostos por meio dos livros, mídias e dentre outros meios de comunicação?

Inúmeras são as indagações e a partir dos apontamentos de Gomes (2017), Gonzalez (2020) e Davis (1944)<sup>12</sup> pode-se refletir e elencar questões preponderantes, eis que o mito da democracia racial “[...] trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças” (GOMES, 2017, p.51), podendo-se identificar as desigualdades sociais e raciais, pois há dentro dessa perspectiva uma visão patriarcal, sexista e racista.

Assim, discutir sobre racismo na sociedade brasileira é retirar essa máscara que o encobre. Pensar em uma sociedade menos desigual é entender os projetos ideológicos propagados ao longo desses anos de opressão e dominação, que se inicia no período colonial, com extremas violências, condicionantes de corpos negros oprimidos e subalternizados.

---

<sup>12</sup> Utilizou-se dos posicionamentos dessas três pesquisadoras, intelectuais negras para discutir sobre racismo, mito da democracia racial, mas também irá, mas à frente os posicionamentos de Silvio Almeida (2018) no que diz respeito ao racismo estrutural.

Para compreender esse aspecto que faz com que os corpos negros se tornem subalternizados, destacam-se algumas ponderações de Beatriz Nascimento realizadas no documentário *Ôrí - 1989*<sup>13</sup>, as quais contribuem para o entendimento da subalternização. Para tanto, faz-se necessário compreender que durante o período escravocrata, por meio do tráfico de escravo, esses corpos viviam “a experiência do sofrer, a experiência da perda da imagem, a experiência do exílio” (NASCIMENTO, 1989). Visualizados como mercadorias, desumanizados, os que sobreviveram às travessias, às torturas nos navios, chegavam e lhes eram colocados à servidão, vivendo marginalizados, tidos como servidores. Os negros chegavam aqui nessa condição, viviam e sentiam na pele o sofrimento, o exílio, a perda da sua cultura, da sua identidade, pois não eram mais vistos como sujeitos e sim com mercadorias.

Nas relações de trocas, corpos eram vendidos, abandonados, maltratados. Nessa perspectiva, os escravizados se encontravam à mercê da própria sorte. A lógica dominante se instaurou na sociedade brasileira, fazendo com que o lugar dos negros se consolidasse na subalternização, mas, mesmo com esse processo excludente, a população negra escravizada buscava meios de resistir.

Assim, por meio das rebeliões e fugas, os escravizados encontraram refúgio nos Quilombos<sup>14</sup>, organizações estas que proporcionaram afirmações acerca das raízes, ancestralidade, religião, numa modalidade de tentar a reafirmação de tais identidades.

É preciso a imagem para recuperar a identidade, tem que se tornar visível, porque o rosto de um, é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro, e em cada um o reflexo de todos os corpos. A invisibilidade está na raiz da perda da identidade [...] (NASCIMENTO, 1989).

Nessa consciência de que era necessário recuperar a identidade, os negros libertos da opressão e da escravização buscaram, a cada instante, ascender, e assim se reconhecendo nos corpos dos seus, buscaram se reencontrar no que havia sido negado na travessia, nos navios negreiros e na submissão.

De acordo com Gomes (2000, p.51), “o Brasil construiu, historicamente um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade”. Nota-se que negá-lo é um caminho

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7WaWiOkLLg>.

<sup>14</sup> A importância dos quilombos para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato de esse evento histórico fazer parte de um universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo. (NASCIMENTO, 1942, 109)

escolhido por boa parte da branquitude, e assim a harmonia racial é ressaltada, mas quem vive em condição de opressão sabe que não há a existência de harmonia racial, sendo nítida no cotidiano a falta de harmonia nas relações entre negros e brancos nos mais variados segmentos sociais.

A dualidade vivenciada no período colonial favoreceu a população negra escravizada ao entendimento que se vincula com a liberdade, havendo uma dualidade presente no corpo escravizado e no corpo liberto. Aqui se analisa as estruturas que já haviam sido estabelecidas na sociedade brasileira, pois já estava posto no imaginário social que os negros eram inferiores. Então, conceder-lhes liberdade sem condições de sobrevivência digna, é fortalecer um projeto que a todo momento esteve presente, o qual se vincula com a perspectiva do extermínio dessa população.

Nota-se que esse projeto ganha forças com a “democracia racial”, os negros sem direitos, sem recursos, sem condições dignas, entenderam, no dia a dia, em seus corpos oprimidos, que era necessário muito mais que uma carta de alforria, era preciso condições dignas para a sobrevivência. É nesse momento que se percebe a dualidade existente: oprimidos no sistema colonial e agora passaram a esse oprimido no sistema pós-colonial, pois seu lugar com base nas relações de poder, não era ali. Era nas cozinhas, nas ruas, em qualquer lugar de inferioridade.

É no cotidiano e na luta diária que os/as negros/as passaram a confrontar esse sistema excludente, é a partir da luta organizada que se torna possível identificar as conquistas advindas desde 1979, por meio da Convenção sobre as formas de discriminação contra a mulher até a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância em 2001. Vale ressaltar que dentre esse recorte temporal houve o surgimento de diversas organizações em nível internacional e nacional.

Tem-se, assim que:

A construção do regime internacional de combate ao racismo e promoção da igualdade racial iniciou-se com o debate geral dos direitos humanos, mas pautou-se em questões específicas direcionadas a esse grupo vulnerável. Como consequência, houve a construção de instrumentos jurídicos dirigidos à questão em diversos países. (GOES; SILVA. 2013)<sup>15</sup>

É nesse cenário baseado em pensar os instrumentos jurídicos que se inicia as inúmeras discussões correlacionadas com os direitos humanos para a população

---

<sup>15</sup> No arquivo não há a disponibilização acerca da numeração das páginas.

negra, já que os representantes dos Movimentos Negros começaram a articular maneiras que garantissem a efetivação desses direitos e que rompessem com as violações. À vista disso, no Brasil, os pioneiros a pensar e refletir no que diz respeito aos instrumentos jurídicos foram Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez dentre outros intelectuais negros/as.

Em meados de 1930 era possível identificar no Brasil a mobilização de Abdias Nascimento<sup>16</sup> por meio da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo sido o seu trabalho de suma importância para compreensão em relação ao mito da democracia racial, pois, “[...] foi na década de 1970 que novos movimentos de cultura negra começaram a proliferar no Sudeste brasileiro” (GONZALEZ, 2020, p.115). Importante destacar que, no Rio de Janeiro, o impulso desse movimento fora dado por Beatriz Nascimento, pioneira na discussão referente aos Quilombos, apontando a organização e a luta da população negra e dos afrodescendentes que resistiram ao período colonial.

Para tanto, pensando nesse caráter de organização e de luta se tem a criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, com objetivo de acionar as tarefas de organizações locais articuladas com “[...] a organização política, que já vinha ocorrendo em diferentes estados do país” (GONZALEZ, 2020, p.116). Ressalta-se que essa estrutura organizacional condicionou a implementação do Movimento Negro Unificado (MNU) por meio da Comissão Executiva Nacional (CEN).

Diante disso,

O MNU se define como um movimento político de reivindicação sem distinção de raça, sexo, educação, crença política e religiosa e sem fins lucrativos. Seu objetivo é a mobilização e organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. Ao mesmo tempo, o MNU também propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. (GONZALEZ, 2020, p.118).

Pensar essas conquistas em nível nacional por meio dos movimentos negros permite entender as inúmeras ações a nível internacional, seja nas convenções ou nas conferências. Ao olhar o percurso histórico da implementação das leis e decretos, percebe-se a relevância dos negros estarem no poder, pois é assim que as

---

<sup>16</sup> Era um “intelectual, autor, ator, dramaturgo e político que incorporou em seu trabalho a causa negra, seja por meio de sua colaboração no próprio Movimento Negro, seja pela criação do Teatro Experimental Negro - TEN” (PEREIRA; SILVA, 2012, p.03)

especificidades da população negra serão pensadas e ressignificadas. Na figura de Abdias Nascimento, ocupante do cargo de Deputado Federal, pode-se identificar os embates em relação ao enfrentamento do racismo e de outras questões específicas da população negra brasileira.

Desse modo, Goes e Silva (2013) apontam as convenções e conferências organizadas na luta contra o racismo, disponibilizando um quadro em que destaca a participação brasileira.

**QUADRO 3: Participação brasileira na luta contra o racismo.**

ANO	CONVENÇÃO	VIGOR	PROMULGAÇÃO
1958	Convenção n. 111 relativa à Discriminação com respeito ao Emprego e à Ocupação (OIT)	Entra em vigor em 15/6/1960; 172 Estados partes.	Promulgada pelo Decreto n. 62.150 de 19/1/1968
1960	Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (Unesco)	Entrou em vigor em 22/5/1962. 100 Estados partes, no total dos que assinaram e ratificaram.	Promulgada pelo Decreto n. 63.223 de 6/9/1968
1965	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	Entrou em vigor em 4/1/1969; 86 Estados assinaram, 176 ratificaram	Promulgada pelo Decreto n. 65.810 de 8/12/1969
1989	Convenção n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais (OIT)	Entrou em vigor em 5/9/1991. 22 Estados partes	Promulgada pelo Decreto n. 5.051 de 19/4/2004.

Fonte: Dados estruturados por Goes e Silva (2013).

Os dados mostram que, em consonância com as convenções, os representantes políticos da sociedade brasileira implementaram 4 decretos em anos diferentes (1958, 1960, 1965 e 1989). Nota-se que da penúltima convenção para a

última foram 24 anos para se ter novamente a participação brasileira, implicando diretamente na promulgação do último decreto.

A partir do fim do regime militar, a posição brasileira no contexto internacional passa por novas modificações estruturais. Não apenas com relação específica ao combate do racismo e da discriminação racial, mas primordialmente nas questões de Direitos Humanos, o Brasil começa a assumir a existência de situações desconfortáveis ao desenvolvimento do país e ao tratamento igualitário designado na Carta da ONU, na Convenção dos Direitos Humanos e na Convenção de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial. Um dos marcos desse novo comportamento foi a elaboração dos relatórios 10, 11, 12 e 13 entregues ao Comitê da CERD em 1995, nos quais o Brasil assume a desigualdade racial vigente. (GOES; SILVA. 2013, p.27)

Com base nessa nova tomada de decisão, assumindo a existência do racismo no Brasil, aspecto esse denunciado constantemente pelos movimentos negros, as lutas tornam outras dimensões. Goes e Silva (2013, p.13) ressaltam que:

Na década de 1960, a dinâmica de combate ao racismo e à discriminação racial foi especialmente impulsionada por alguns movimentos, notadamente o embate pelos direitos civis dos negros norte-americanos, a luta contra o colonialismo e pelo fim do regime *apartheid* na África do Sul. Nos Estados Unidos, diversos movimentos internos reclamaram as condições de extrema segregação, principalmente nos estados do Sul.

Tudo que vem sendo discorrido até o momento só reforça a percepção de que o racismo precisa ser combatido, já que não restam dúvidas de que o mesmo está impregnado na estrutura social, econômica, cultural e política da sociedade brasileira, sendo inconteste o fato que, na medida em que ele foi negado, deu-se ressalva para potencializar a branquitude<sup>17</sup>, pois, mediante a opressão e dominação, a branquitude se revestiu de privilégios.

Vale ressaltar, aqui, ainda que superficialmente, o contraponto acerca dos seus privilégios, eis que enquanto a branquitude ancorada na premissa dos seus privilégios

---

<sup>17</sup> 1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;

2. A branquidade é um 'ponto de vista', um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];

4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];

6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;

7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados

podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313, apud JESUS, 2012, p.6).

garantem seus direitos constitucionais e se ascendem, a população negra não obtém desses privilégios no mesmo patamar de igualdade ou sequer de equidade, mas antes são colocadas na condição inferiores.

Para romper com essa visão associada à lógica colonial, o Movimento Negro ressignifica os termos negro, raça, e traz para o âmbito acadêmico e político as denúncias necessárias, expondo sua visão de mundo e buscando apontar por meio da história os privilégios atribuídos à supremacia branca.

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 1970. (GOMES, 2017, p.48).

É por meio dos militantes, intelectuais negros/as que a discussão, a denúncia referente ao racismo toma grande proporções na sociedade brasileira. É o Movimento Negro que denuncia todo o sistema opressor embasado no período colonial e nas marcas da colonização. É o Movimento Negro que cobrava (e cobra até hoje) políticas públicas, políticas de ações afirmativas no que diz respeito à reparação histórica.

O racismo sempre existiu na sociedade brasileira. O que aconteceu foi um encobrimento, uma negação da sua existência, mas que é identificado de maneira explícita nas relações de poder, ao analisar os âmbitos sociais, a organização da sociedade, os índices educacionais, trabalhistas, dentre outros marcadores.

A desigualdade social e educacional são indicadores perceptíveis do racismo, as condições de moradia, o acesso à segurança, à saúde também aponta e possibilita o entendimento que se vincula com racismo, com a historicidade da sociedade brasileira. E para entender esses entraves, tem-se os teóricos referenciados nacional e internacionalmente que abordam as inúmeras implicações da colonização no mundo.

Nesse sentido, a proposta do Movimento Negro é romper com o racismo de uma vez por toda. Gonzalez (2020, p.78) afirma que, “a primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural”. E não, não é natural, e sim excludente, discriminatório, desumano e criminoso. Pois, afinal, a questão do racismo está intimamente ligada à suposta superioridade cultural. (GONZALEZ, 2020, p.221).



E associado à supremacia branca e ao patriarcalismo, o racismo nasce na perspectiva colonial e ganha força ao longo do desenvolvimento sociocultural, havendo claramente o estabelecimento de quem é o opressor e quem é o oprimido, quem determina as ordens e quem obedece sem questionar. É nas relações construídas no período colonial que a sociedade se estrutura, embasada nas atrocidades vividas pela população negra brasileira.

Frantz Fanon (1968, p.29) em sua análise mediante as relações do colono e dos colonizados, faz uma leitura no que se refere aos aspectos econômicos, pois “nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico”. Aqui percebe-se que a exploração é o indicador para manter esses sujeitos brancos ricos. Explorando e dominando os sujeitos negros/as até sangrar, nos açoites. A colonização é um cenário hostil, de condições desumanas.

E esse cenário repercute atualmente. Ao pensar no período colonial, apontando indicativos referentes ao racismo, percebe-se outras violações que ao longo do tempo vão se caracterizando no sentido de estranhezas. Ao colonizar, houve a imposição de uma cultura, de uma religião, de um modo de vida excludente.

Assim,

As igrejas nas colônias é uma igreja de Brancos, uma igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a via de Deus, mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos (FANON, 1968, p.31)

Impondo-lhes uma religião e mascarando o servir a Deus, quer-se, de fato, que se sirva os homens superiores, usando, assim, o discurso religioso como forma de melhor convencer o temente a Deus a ter ainda maior benevolência com os brancos. E nesse ritmo, as opressões e dominações tomam a condução da história. As crianças, as mulheres, os homens originários e negros viviam na premissa da servidão e da subalternidade. “O colono faz a história e sabe que a faz [...] a história que escreve não é, portanto, a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado”. (FANON, 1968, p.38).

A história exaltada está ancorada na exploração, por isso, o Movimento Negro, busca analisar as implicações ao longo da história, e assim entender as questões vivenciadas hoje e as relações estabelecidas atualmente, pois estão vinculadas de forma de direta ou indiretamente nos moldes da colonização.

O Movimento Negro identifica as marcas da colonização e busca romper com elas, visando garantir, por meio da efetivação de políticas públicas, os direitos sociais que foram negligenciados para a população negra, realizando, ainda, inúmeras denúncias das violações ocorridas e impostas para os/as negros/as da sociedade brasileira que vivem na diáspora.

Depois de toda discussão até aqui trazida, passar-se-á a voltar o olhar ao que nos ensina Silvio Almeida (2018) sobre o racismo estrutural o qual, além de uma expressão conceitual representa, também, um demarcador das relações de poder desde o período que caracteriza a ruptura da colonização na sociedade brasileira.

## 2.1 Entendendo o racismo estrutural diante do cenário social contemporâneo

De modo geral, ressaltar-se-á a concepção de Silvio Almeida (2018) no que tange ao racismo estrutural, sendo um aspecto que proporciona entender os conflitos vivenciados pela população negra brasileira no cotidiano, cuja discussão, conforme já dito anteriormente, aponta as peculiaridades correlacionadas com as inúmeras formas de encobrir o racismo nas esferas sociais.

À vista disso, uma das maneiras peculiares que corroboram para o mascaramento do racismo no Brasil é a afirmação da harmonia racial, na qual se tenta utilizar de uma suposta cordialidade para camuflar a discussão acerca da não existência do racismo na sociedade brasileira, fazendo com que ganhe força e se instaure o mito da democracia racial. Nessa vertente, Gonzalez (2020, p.38, grifo nosso) afirma que:

Tais condições remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil [...] com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, **o único culpado é ele próprio.**

Por esse ângulo, entende-se o racismo estrutural nessa menção “[...] o único culpado é ele próprio”, não se ascende porque é “preguiçoso, incapaz”, construindo-se uma visão na qual o grupo dominante busca formas de justificar o injustificável. O fato é que a população negra busca, constantemente, essa ascensão social, sendo esta uma luta antiga e árdua.

A população negra consciente de que não lhe tinha sido concedidos subsídios necessários para viver e/ou usufruir de condições dignas, não tendo acesso à

educação, à saúde, à moradia e a outros direitos elementares busca romper com os estereótipos que fortalecem o racismo, pois, nessa perspectiva, “[...] dadas as suas características de preguiça, irresponsabilidade, alcoolismo, infantilidade etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores” (GONZALEZ, 2020, p.38).

Para ascender os/as negros/as necessitariam muito mais que uma carta de alforria, de uma sentença de liberdade, necessitando de igualdade plena e concreta de direitos, para exercer o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana. Mas, para que lhes proporcionar o acesso digno na sociedade? Será que se almeja dar de fato dignidade a tal parcela da população ou essa condição vivenciada faz parte do projeto de extermínio desses sujeitos e ainda respaldado na “democracia racial”?

Com base nas ponderações, fica explícito o quanto esse projeto da “democracia racial”, foi e é uma maneira de encobrir as mazelas da sociedade brasileira no que tange à população negra. As visões eurocêntricas de superioridade permaneceram e fazem parte do imaginário social até os dias atuais.

Para tanto, Silvio Almeida (2018), com sua análise referente à sociedade brasileira, delimita e aponta questões pertinentes que coincidem com a discussão proposta. Nesse sentido, pensar sobre racismo estrutural é pensar a base, é refletir sobre as tensões vivenciadas na colonização por nossos ancestrais, pois falar de população negra é falar o quanto nossa história está marcada por lutas, rebeliões e reivindicações por uma sobrevivência digna, emancipatória.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade **cujo racismo é regra e não exceção** (ALMEIDA, 2018, p.38, grifo nosso).

Com base nessa afirmação, nota-se que o racismo está posto como regra, delimitando assim, quem poderá ou não usufruir de direitos. O encobrimento dele, nessas relações bem pontuadas por Almeida (2018), favorece articulações no que foi proposto até o dado momento, pois entendemos que é por meio do racismo que há as divisões, há as rupturas e que há negligência na garantia de tantos direitos.

Percebe-se, assim, que não podemos realizar um apontamento histórico sem mexer nas feridas, sem mostrar as nuances que favoreceram essa relação de dominação, exploração e opressão advindas dos sujeitos, cujo privilégio está

associado tanto ao aspecto racial quanto ao aspecto social, sujeito brancos, da classe social favorecida.

É a partir desse entendimento que se percebe que é urgente a luta contra o racismo, luta essa iniciada desde a pós-colonização, mas que ainda há muito a ser percorrida para que de fato haja a ruptura do racismo na sociedade brasileira. Constitucionalmente racismo é crime. No Código Penal há a tipificação da Injúria Racial como crime cuja pena é de até 3 anos de reclusão, mas aqui e ali, vê-se, seja nos noticiários ou mesmo diante de cada um de nós na vida cotidiana, a propagação de práticas dessa natureza, seja nas relações de poder ou nas relações interpessoais.

Desse modo, “[...] o racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos” (ALMEIDA, 2018, p.28).

Entretanto, embora comunga-se do pensamento do autor acima referido, não se pode negar que a frase que mais vem ganhando destaque nos últimos tempos, quando a pauta discursiva é racismo, ainda é: “Até quando?”<sup>18</sup>

Até quando? E segue-se indagando. Nesse mundo digital e tecnológico o acesso aos meios de comunicação interligado com as mídias digitais e redes sociais vem crescendo cada vez mais, e, nesse ambiente virtual, é perceptível situações de racismo, de discriminação, tornando-se um ambiente hostil.

Posto isso, uma categoria que está totalmente vinculada com o racismo estrutural é a raça, visto que,

[...] raça é um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva relacional. Ou seja, raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça de pessoas mal intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior estrutural social marcada por conflitos e antagonismo. (ALMEIDA, 2018, p.40).

Entender essa definição acerca da raça propicia o entendimento que raça também é um demarcador nas relações de poder, e por meio desse demarcador que foi estabelecido lá no período colonial, por meio do colono, assim enfatizando sua superioridade mediante a sua relação com os colonizados.

Não há dúvidas, no que tange aos aspectos de dominação por parte da denominação de que raça é indicador incorporado no imaginário social. Essa relação

---

<sup>18</sup> Até quando? É uma canção de Gabriel, o Pensador que provoca diversas reflexões sobre a sociedade brasileira, pode-se entender os aspectos relacionados a desigualdades sociais por meio da letra e é utilizada nas redes sociais, referente ao racismo, quando os casos são denunciados.

da supremacia branca sobre os povos originários e negros/as no Brasil, está vinculada com conflitos inerentes à estrutura social.

Nessa perspectiva, Santos (2001, p.97) ressalta que, “[...] até as mais simples análises de conjuntura brasileira incorporam hoje o quesito cor e temas relativos às desigualdades raciais no Brasil”.

Desse modo, as desigualdades raciais e sociais são questões que necessitam de um olhar atento, pois é preciso tratá-las, e entender os conflitos, as violências explícitas e as microagressões<sup>19</sup> vividas cotidianamente.

Para tanto, esses dados enfatizados oportunizam “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, o que nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (ALMEIDA, 2018, p.40), e, assim, faz-nos entender que as definições, denominações, dominações realizadas pela branquitude precisam ser questionadas, e a denúncia é um meio para combater o racismo.

Feitas as considerações acima, importante realçar que o presente tema precisa ser pensado diante de um cenário no qual se articule suas discussões aos ideários do que é propugnado por meio da Educação em Direitos humanos, por ser a questão em comento um eixo norteador desse viés educacional, conforme se discorrerá adiante.

---

<sup>19</sup> Microagressões são piadas, silenciamento, isolamentos etc.

## 2.2 Pensando a educação em direitos humanos como instrumento para a construção de uma sociedade igualitária

Pontuar-se-ão aqui os elementos da Educação em Direitos Humanos que podem consolidar práticas de uma educação antirracista, visando garantir e assegurar o respeito e a igualdade das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesse sentido, Palmeira (2018, p.101) afirma que “[...] a problemática dos direitos humanos no Brasil não deve ser subjugada tão somente pelos padrões jurídicos, mas também por horizontes de possibilidades que encontra na educação o seu antecedente primário”.

A educação articulada aos direitos humanos, respalda-se na premissa de serem urgentes as implementações de políticas públicas que estabeleçam o desenvolvimento sociocultural dos cidadãos brasileiros sem distinção de raça, gênero e religião. As práticas educativas solidificam a garantia desses direitos.

Segundo Silva (2005, p.101), “[...] é através do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”. É por meio desse vínculo que a prática docente fará a diferenciação, pois a partir da conscientização mediante as relações de poder que ressoam no currículo poderá se modificar as narrativas colonizadoras.

É nessa vertente que se dialoga acerca da educação em direitos humanos, pois ela garante “[...] à consecução de outros direitos, sendo visualizada como um conjunto de procedimentos de educação formal e não formal, voltada à edificação de uma cultura de respeito à dignidade humana” (PALMEIRA, 2018, p.125).

Assim,

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de forma mais direta: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p.36).

Desse modo, as discriminações, os preconceitos e o racismo estão presentes, e é por meio da efetivação da Educação em Direitos Humanos interligada com a Educação Antirracista que se poderá promover um ambiente educativo humanizado, emancipatório e livre de preconceitos.

Assim, a educação vista pelo viés dos Direitos Humanos requer a construção de novos paradigmas em que possam ser concretizados os processos de promoção, proteção e formação institucionalizada de pessoas, independentemente das diferenças culturais, sociais, econômicas que apresentem, a fim de que essas participem ativamente do tão falado *status* democrático, exercitando seus direitos e responsabilidades na sociedade. (PALMEIRA, 2018, p.95).

Ao efetivar a Educação em Direitos Humanos há a contribuição no desenvolvimento pleno dos educandos, abrangendo, nessa perspectiva, as questões inerentes à sociedade democrática atribuída na defesa de políticas públicas que apontem subsídios para as minorias, de modo que elas possam se beneficiar dos direitos garantidos legalmente.

Com essa finalidade, destacam-se os aspectos associados à Educação em Direitos Humanos, visto que, a “[...] população escravizada recorreu a uma gama de formas de resistência para que seus limitados direitos fossem reconhecidos e assegurados” (CAVALLEIRO, 2006, p.17). Não é excessivo lembrar que esses direitos estavam vinculados com as leis do Ventre Livre<sup>20</sup> (1871), Lei dos Sexagenários (1885)<sup>21</sup> que estabeleciam condições mínimas em relação à liberdade dos povos escravizados.

No entanto, sabe-se que essas leis também se configuram como uma forma de manter o controle da população escravizada. Aqui se entende essa lógica dominante, na qual essas leis eram postas pelos próprios colonos e visavam o adiamento da libertação, nesse sentido a ordem escravocrata permanecia intacta.

Ao analisar esse contexto de opressão, percebe-se o quanto a população negra tinha seus direitos negligenciados, e quanto essa negligência se ampliou sob a condição de oprimidos, atingindo também as esferas educacionais, pois, ao se depararem com a liberdade, identificaram que o direito à educação teria de ser conquistado.

No Brasil, é notável que as marcas da colonização implicam em desigualdades educacionais e sociais. A educação é direitos de todos, como bem é salientado na Constituição Federal (1988), mas é preciso muito mais que citá-los no texto da Carta Maior, fazendo-se necessário implementá-los, ofertar e favorecer condições dignas, para garanti-los na perspectiva de equidade.

---

<sup>20</sup> Em 28 de setembro de 1871 entrou em vigor a Lei nº 2040, denominada Lei do Ventre Livre, decretada pela Assembleia Geral e sancionada pela Princesa Imperial Regente Isabel. A lei ampliou, gradualmente, a emancipação de cativos, declarou livres os filhos de mulher escravas que nasceram a partir de sua publicação e estabeleceu regras sobre a criação e tratamento dos filhos menores e criou um fundo de liberdade de escravos (MANOEL, 2020, p. 19).

<sup>21</sup> Em 28 de setembro de 1885, foi confirmada no Senado a Lei Saraiva-Cotegipe, denominada de Lei dos Sexagenários. Aprovada com a intenção de estabelecer uma nova regulação para garantir, paulatinamente, a extinção do elemento servil, a Lei 3270 de 1885, inicialmente, determinou uma nova matrícula dos escravos (MANOEL, 2020, p.24).

Pensar a educação na sociedade brasileira resulta indagações referente às políticas públicas, pois é partir da efetivação delas, no tocante das reparações históricas, que se terá de maneira mais abrangente a garantia dos direitos educacionais sancionados nos documentos legislativos.

Nesse quesito, houve por meio das lutas do Movimento Negro as conquistas no que corresponde as políticas de ações afirmativas, na defesa por uma educação antirracista. De acordo com Cavalleiro (2001, p.149) “A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais [...]”, sendo possível por meio dela a ressignificação das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, em efetivar a educação antirracista, os/as professores/as devem abordar e trabalhar com um referencial teórico que objetivem trazer os/as negros/as como sujeitos potencializados, protagonistas, rompendo com essa lógica eurocêntrica vinculada com os estereótipos.

A educação antirracista, favorece aos professores pensar o currículo, a prática pedagógica, os conteúdos, a realidade escolar e contribuir na luta contra o racismo. Assim sendo,

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela os estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

Aqui, entende-se a importância de olhares atentos, de trabalhos sérios para que formem cidadãos conscientes, que rompam com essa concepção dominante de sujeitos inferiores e superiores, pois com bem ressalta Cavalleiro (2001, p.150) “[...] a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos”.

À vista disso, Bell Hooks (2013, p.54) pondera que “[...] as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigma e precisam de um contexto em que seja dada voz a seus medos, falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e porquê”, sendo assim, a educação antirracista possibilita essas reflexões, pois quando a defende e busca sua efetivação há um rompimento de um paradigma vinculado às marcas da colonização. Quando se reflete sobre, como e por que são evidenciados determinados aspectos na prática pedagógica é inevitável não perceber que eles estão associados a essas marcas.



Portanto, entende-se que a educação antirracista rompe com a estrutura, traz as diversas culturas para os espaços formativos, traz mudanças e direcionamentos de novos caminhos, novas possibilidades, levando em consideração a realidade dos sujeitos educativos, respeitando suas crenças, suas orientações sexuais, suas histórias.

Trabalhar com a perspectiva emancipatória e com a perspectiva da equidade, é ouvir os sujeitos, é troca de conhecimento. Na relação professor e aluno, aluno e professor, todos os sujeitos presentes no ambiente escolar são responsáveis na construção de uma sociedade menos desigual. Assim, “[...] ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (HOOKS, 2013, p.58). E a escola tem seu papel social em possibilitar essa característica do ouvir como recurso didático.

Na perspectiva de Hooks (2013) referente à educação como prática da liberdade, é possível inferir que ela está totalmente interligada com a educação antirracista, pois as particularidades mencionadas dialogam e favorecem o entendimento do contexto histórico e político que envolve a educação, e assim compreende os avanços.

É a partir da década de 90 que se tornam notáveis as mudanças no que diz respeito às políticas educacionais. No entanto, a partir do ano de 2000, as demandas acerca da população negra ganham outros rumos, tem-se de agora em diante as legislações que possibilitam inserir nos currículos escolares a história e cultura da população negra por meio da promulgação da Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03, a qual 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”.

As conquistas advindas das lutas permitem o entendimento sobre os Direitos Humanos, pois é dever do Estado garanti-los. O contexto histórico apontando aqui, mesmo que de maneira breve, favorece a identificação do processo político e ideológico objetivado por quem detêm o poder na nossa sociedade. Com base no percurso pontuado, compreende-se a significância dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos

À vista disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.1) traz um arcabouço que contribui para a compreensão da “proteção dos direitos do Homem”,

lhe favorecendo uma vida digna. Vale realçar que Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surge após a segunda Guerra Mundial, posto isto, a DUDH (1948) “foi um marco significativo na luta pelas liberdades humanas, impulsionando uma série de prioridades em que são incluídas preocupações em torno da necessidade de se consagrar princípios que fossem respeitados por todas as nações” (PALMEIRA, 2018, p.122).

Nesses termos, tem-se no artigo 26º que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (PARIS, 1948)

Então, o direito à educação é previsto desde a DUDH<sup>22</sup>, mas o que aconteceu e acontece é que a população negra (a qual vive na sua grande maioria em situações de vulnerabilidade social), teve o acesso garantido, mas a permanência foi e/ou é algo mais difícil de possibilitar. Sabe-se que as circunstâncias são diversas, e não se pode esquecer das denúncias realizadas pelo Movimento Negro, que o ambiente escolar é excludente e o currículo abrange os moldes do eurocentrismo, fator esse que contribui para evasão escolar.

A população negra sabe e tem total consciência de que a educação é o caminho para romper com as estruturas dominantes, mas ao mesmo tempo, os direitos não lhes são garantidos. O fato de está posto, não garantem a inclusão. Conscientes que o ambiente educativo é racista e excludente, os negros e negras buscam mediante os conflitos se inserirem e ascenderem na sociedade. “[...] é preciso dar continuidade a política públicas amplas e consolidadas que trabalhem detalhadamente no combate a esse processo de exclusão social” (CAVALLEIRO, 2006, p.24).

Posto isto, após a sanção das leis referidas<sup>23</sup>, é organizada por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SEEAD) as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006, p.13) visando trazer “para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação”.

---

<sup>22</sup> Convém esclarecer que a Declaração Universal representava apenas um documento declaratório, sem obrigatoriedade jurídica, o que mostrava ser fundamental uma proteção dessas temáticas por meio de tratados com caráter obrigatório para os Estados que os ratificassem (PALMEIRA, 2018, p.122).

<sup>23</sup> Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006) buscam apontar práticas antirracistas ancorada na lei nº 10.639/2003, abrangendo um olhar amplo para todas as modalidades de ensino. Por meio dela, é possível identificar a asseguarção dos direitos estabelecido no artigo 26º da DUDH referenciado acima.

Falar em direitos supõe considerar condições básicas de exercícios de uma educação de qualidade para todos em nível dos sistemas educativos, como das **instituições de Educação Infantil**, em diálogo e parceria permanente com outras áreas de apoio: **saúde, educação, bem-estar social, Ministério Público, Conselhos Tutelares e a Defesa dos Direitos Humanos da Criança**. (SANTANA, 2006, p.36. grifo nosso).

As políticas educacionais em seu arcabouço deverão conter menções no que diz respeito à fiscalização para a incorporação delas no âmbito educacional. Para assim, poder avaliá-las de maneira significativa e promover recursos para melhores condições.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006) objetiva, de maneira clara, apontar aspectos que não foram expostos na Lei nº 10.639/2003, pois não há menções no que se refere às Instituições de Educação Infantil (IEI) na inserção da temática das relações étnico-raciais, respaldado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>24</sup> que apresenta as especificidades da IEI, as quais visam o desenvolvimento integral da criança.

O destaque em relação a IEI, é devido ao fato de ser este o recorte adotado neste trabalho, cujas análises serão abordadas na seção seguinte, momento em que se vai adentrar na realidade do *lócus* da nossa pesquisa propriamente dita, a saber, a Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros localizada no município de Messias, observando se há a efetivação de políticas e práticas antirracistas, pois é preciso que,

[...] as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas (SANTANA, 2006, p.37).

Com base nos apontamentos anteriores, entende-se oportuno discorrer acerca da potencialização dos corpos negros, a fim de se fazer o entrelaçamento da questão com a real importância da Educação Antirracista, principalmente quando esta é trabalhada desde os anos iniciais de escolarização, bem como quando a mesma se encontra calcada nos pilares da Educação em Direitos Humanos.

---

<sup>24</sup> RCNEI (1998) organizado em três volumes.

### 2.3 Corpos negros potencializados e a necessidade do reconhecimento no âmbito educativo

Abordar-se-á os apontamentos que se referem aos documentos legislativos, pontuando as inferências associadas com as considerações de Fanon (2008), Kilomba (2019) e Souza (2021) sobre os corpos negros<sup>25</sup>, tentando, a partir dessas ponderações, identificar as contribuições dos documentos legislativos na perspectiva da prática pedagógica concreta. Tal abordagem traz o pressuposto de que, refletir sobre a forma pela qual esses corpos são vistos e expostos no cotidiano escolar colabora com a defesa de práticas pedagógicas antirracistas, que leva em consideração os aspectos identitários da sociedade brasileira.

Fanon (2008) denuncia uma série de violências sofridas e aponta as inúmeras resistências, assim destacando aspectos que proporcionam o entendimento para as formas de opressão, percebidas nas relações de poder. Quem detêm o poder, dita as regras, organiza e estrutura a sociedade. Dessa maneira, “[...] o branco, infesta o negro com corpos estranhos extremamente tóxicos” (Ibid, 2008, p.48).

O corpo negro é associado ao perigo, sempre na perspectiva do medo, motivando a sociedade a ter medo desses corpos, corpos sofridos, negligenciados, desprezados, que, até os dias atuais, sofrem e buscam romper com esses estereótipos.

Pensa-se, assim, na importância de se tentar potencializar esses corpos, mostrando que a rejeição dos mesmos não foi algo estabelecido pela população negra, mas algo imposto, pois, na perspectiva da colonização, nossos corpos não se encaixam, não estão no padrão de beleza imposto.

Com esse intuito, Souza (2021, p.49) abrange reflexões que favorece o entendimento no que diz respeito à visão dos corpos negros, pois

O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil, enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial.

Esse ser disciplinado dá força ao silenciamento mantido nos corpos negros, impossibilitados de ecoar suas vozes, vivenciando as imposições e dominação senhorial, assim, a perspectiva colonial ganha vez, impondo sobre os corpos negros

---

<sup>25</sup> Pois, entendê-los permite um olhar mais atento para as crianças negras e não negras nas IEI.

o aspecto distorcido, fora do padrão. O lugar do negro e dos corpos negros está vinculado com essa visão colonial, que oprime e silencia, indo de encontro com o sentimento de rejeição, negação do próprio negro sob si.

Fanon (2008, p.340) afirma que “quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. Essa afirmação é dolorosa, mas se sabe que essa foi uma forma dos povos negros se sentirem inclusos na sociedade colonizada e racista. A raça colonizada interliga-se na percepção do colonizador, pois ele determina os aspectos aceitáveis, que também estarão implícitos na linguagem.

No entanto, Kilomba (2019) traz em suas reflexões a questão da “invisibilização do visível”, os corpos negros estão aqui, presentes, mas as amarras da escravização demarcaram a sociedade, o não vê ou negar esses corpos deu vez a invisibilização, o negar é um projeto excludente, marca negativamente a população negra, pois o não se vê foi imposto, o olhar-se e reconhece-se foi-lhes negado, os estereótipos ecoam cotidianamente.

Nesse contexto, o negro com base na concepção Fanon (2008, p.41) “não passa de uma criança” assim, percebe-se quem são os oprimidos da sociedade, já que, ao compararem o negro com uma criança, os colonos queriam enfatizar a rebeldia e a infantilidade com aspectos negativos, pois as crianças e os negros eram sujeitos sem direitos.

Dialogar sobre os corpos negros, trazendo esse olhar desde o período colonial causa angústia, pois cada vez fica nítido o projeto de extermínio seja ele da forma sutil ou escancarada. As relações marcadas na percepção do superior e inferior, brancos detendo o poder sobre os corpos negros, enfatizando seus lugares, mediante as angústias, faz-se necessário apontar, para que essa visão seja rompida.

Para tal, há dor nos relatos de Fanon (2008), há inquietudes, superação, medo, violências, silêncio, gritos, sofrimento e resistência.

Ora é importante dizer ao negro que a atividade de ruptura nunca salvou ninguém; e se é verdade que devo me libertar daquele que me sufoca, porque realmente não posso respirar, fica entendido que, na base fisiológica (dificuldade mecânica de respiração), torna-se pouco saudável transplantar um elemento psicológico (impossibilidade de expansão). (Ibid, 2008, p.42)

Desse modo, o negro vai buscando formas de sobreviver nessa sociedade tão desigual, discriminatória e racista, Corpos resistentes, resistindo pelos seus, pois “o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial”. (Ibid 2008, p.44).

Até quando os negros serão vistos como “agressivos” mediante a falta de empatia? Vivendo essas tensões percebe-se que há muito a ser debatido, questionado. O processo de identificação com seus pares é enriquecedor. Nos corpos negros há identificação uns com outros, há fortalecimento. Busca-se nesse fortalecimento a cura para as dores acima elencadas.

Nesse percurso de identificação, reafirmação de quem somos, quem sou, de pertencimento, o negro passa a questionar o “mito negro” discutido por Souza (2021, p.54)

O mito é uma fala, um discurso verbal ou visual, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas.

Assim, ele atinge a realidade do ser negro, tornar-se negro, rompendo com essa lógica, é um caminho árduo, pois a sociedade traz as marcas da colonização, é racista, esse tornar-se negro interliga-se com a negação do sentido dominador, “[...] o mito negro, na plenitude de sua contingência, se impõe como desafio a todo negro que recusa o destino da submissão” (Ibid, 2021, p.55).

Essa mudança de caminho possibilita sair do lugar da passividade, que é algo objetivado pelos colonos, os quais intencionam que os negros permaneçam passivos. Assim, Fanon (2008) aponta caminhos para que os negros ocupem o lugar de sujeitos ativos, resistentes, sendo preciso se movimentar e adentrar nesse lugar, o qual, é interior, é de vivência, é de experiência, é de fala e de reconhecimento.

“Mamãe olha o preto” olha para nós estamos aqui resistindo. Aquilombar é preciso e necessário, é o lugar da segurança, na qual o diálogo e o ouvir se fazem presentes. Ouvir, será que somos ouvidos? Será que somos ouvidos? As vozes que ecoam em seus ouvidos realmente são as nossas? Estamos aqui gritando silenciosamente, mesmo assim estamos aqui dizendo: até quando? Resistir e resistir, que não falte força e se vier a faltar que tenha quem estenda as mãos, por isso aquilombar é preciso.

Sentir-se pertença, pertencente a um lugar, é atributo da liberdade. Fanon (2008) nos seus embasamentos, faz com que se busque inquietar, movimentar, pensar os males da colonização, permitindo a compreensão das complexidades da sociedade, e assim traz meios para proporcionar uma prática pedagógica antirracista.

Fala-se no ouvir, no espaço de construção coletiva, mas até que ponto estamos unidos nesses espaços? As crianças negras precisam de um futuro menos doído. Trabalhar os aspectos referentes à identidade, é entender quem somos. Indaga-se sobre as marcas da colonização presentes nos padrões, nas relações sociais atribuindo esses rompimentos por meio de práticas pedagógicas antirracistas.

Sendo assim, as práticas educativas estão interligadas com a visão de mundo, como o posicionamento político e histórico, as epistemologias decoloniais permitem o entendimento dos pressupostos enraizados nos currículos escolares, os quais, perpassam as marcas da colonização.

Os/as professores/as devem buscar meios para romper com essas marcas, expressões, educar para as questões étnico raciais é entender a complexidade da sociedade, que é racista, sexista, machista e patriarcal.

As marcas do período da escravização estão presentes implicitamente ou até mesmo explicitamente nas práticas pedagógicas. É preciso educar para uma pedagogia das urgências e emergências, necessitando a prática ser ressignificada. Porque “o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tornar consciência de uma nova possibilidade de existir” (Ibid, 2008, p.95).

Desse modo, ao analisar os documentos legislativos que versam sobre a Educação Infantil, nota-se que, partindo dessa característica da consciência, é enfatizada a concepção de trabalhar as particularidades das crianças, assim elas terão o contato com as diversas culturas. Formar nessa visão do respeito, do conhecer-se e conhecer os demais, propiciar às crianças o reconhecimento de suas potencialidades e das singularidades dos demais.

Posto isso, apresenta-se uma linha do tempo em relação aos documentos legais voltadas para Educação Infantil, conforme demonstrado abaixo:

**QUADRO 4: Linha do tempo da Educação Infantil**

<b>1879<sup>26</sup></b>	Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 - Projeto da Reforma de Leôncio de Carvalho determinou a criação dos Jardins de Infância para crianças de três a sete anos, embora os recursos previstos fossem para crianças dos sete aos quatorze anos.
<b>1899</b>	Criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, tendo como um dos propósitos, a criação de creches e pré-escolas para crianças menores de oito anos.
<b>1920 – 1930</b>	Primeiras regulamentações do atendimento às crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infâncias. Mudanças nessa realidade aconteceram não só em decorrência de novas necessidades políticas e econômicas da sociedade moderna, mas também em função de avanços nos campos da Psicologia e da Sociologia, que contribuíram para o florescimento de novas concepções de infância, de família e de gênero.
<b>1924</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>1932</b>	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
<b>1940</b>	Ampliação de iniciativas governamentais de atendimento - creches planejadas como instituição de saúde, ou seja, voltada aos cuidados relacionados à alimentação, à higiene, e à segurança física das crianças.

<sup>26</sup> Os dados expostos dos anos 1879 até 1960 foram extraídos por meio das contribuições de Marques, Pegoraro e Silva (2019)



- 1960** Persiste a ideia de creche e pré-escolas como instituições assistenciais às crianças carentes não só no campo da saúde, mas também em âmbito cultural.
- 1988** A **Constituição Federal** estabelece o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade.
- 1996** A **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)** reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e parte integrante da Educação Básica.
- 1998** O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)** é publicado, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
- 2006** O acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os seis anos de idade, por conta de uma alteração na **LDB**.
- 2007** O **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)** objetivando a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE.
- 2009** A partir da publicação da **Emenda Constitucional** nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos.

<b>2009</b>	As <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)</b> surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações e brincadeira. Além disso, traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar.
<b>2017</b>	A <b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com a DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o banco de dados, 2022.

Os dados mostram que a Educação Infantil surgiu em 1879 com um caráter assistencial que se prolongou até meados da década de 60, a partir da CF (1988) é que a EI passa ser dever do Estado em ofertar seu atendimento, o currículo e as práticas pedagógicas são pensados.

Com essa finalidade,

Vemos então que, nos últimos anos, a educação infantil vem conquistando espaço na agenda pública do estado brasileiro, não somente no sentido de ampliar a oferta, mas também no sentido de garantir a qualidade no atendimento. (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p.271)

No entanto, faz-se necessário enfatiza que mesmo sendo um dever do Estado, é preciso que se tenha subsídio para o acesso e a permanência das crianças, para que seja um espaço inclusivo e apropriado, onde as crianças possam usufruir da melhor maneira possível, vivenciando por meio da prática pedagógica o contato com a pluralidade existente, respeitando assim, as diferenças.

A EI é um ambiente de descobertas para as crianças, seja do outro ou do novo mundo ali presente, dessa forma, as experiências vividas devem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, oportunizando e proporcionando uma educação emancipatória, para que a autonomia, os aspectos voltados para compreensão da identidade, do quem sou e quem somos sejam mediados de forma lúdica e consciente.

As crianças e aqui refletindo sobre as crianças negras devem estar nesse ambiente enriquecedor para que elas se sintam pertencentes, se vejam e se identifiquem com o outro. Falar de EI, é falar dos corpos ali presente, não se pode ignorar e muito menos promover violências com esses corpos. Assim, ao dialogar sobre eles, é nítido que os corpos negros sofreram mais, serão por vezes esquecido, recebendo pouco e quase nenhum afeto, como bem salienta Cavalleiro (2021).

Valendo ressaltar que,

Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s). (BARBOSA, 2009, p.19)

Para tanto, os dados expostos acima mostram que os direitos da criança no que se refere ao acesso à educação estão sendo garantidos, ou, ao menos, estão constantes em leis, mas, “Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção [...]” (BARBOSA, 2009, p.20).

Desse modo, ao delimitar a análise dos documentos legais com base na categoria “racismo”, identifica-se que há menções nos seguintes documentos oficiais: na Constituição Federal (88), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017)<sup>27</sup>. Todavia, indaga-se: como é que a criança negra é vista nesses documentos, já que não se percebe tal tema como conteúdo dos mesmos?

Nota-se que há uma discussão referente à construção da identidade pessoal, social e cultural, abrangendo a pluralidade existente, mas não se apresenta maneiras para combater o racismo e a discriminação, sendo tais fatores preocupantes, pois se sabe que as crianças negras sofrem essas violências constantemente, seja de forma direta ou indiretamente.

O racismo se reflete na Educação Básica e, especificamente, na Educação Infantil *lócus* deste trabalho. Para tanto, nas DCNEI (2009) tem-se no Art. 8º, alínea 1º, inciso IX que é necessário haver, “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a

---

<sup>27</sup> Mas, nas ponderações mediante as práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental II e Médio.

interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;” (BRASIL, 2009, p.02).

Com base nessa afirmação, defende-se que é por meio da efetivação de uma educação antirracista que se terá, de modo mais significativo, o combate às práticas discriminatórias e racistas. É crucial que as IEI trabalhem nessa perspectiva combatente, objetivando, assim, formar sujeitos conscientes em relação às questões de etnia, raça, gênero, religião, dentre outras temáticas que possibilitam o entendimento no que concerne à identidade, à historicidade da população negra brasileira.

Assim sendo,

Os responsáveis pela educação das crianças em espaços coletivos têm o compromisso de problematizar e viabilizar essa interlocução para poder qualificar o atendimento pedagógico e também para contribuir na defesa dos direitos inalienáveis das crianças (BARBOSA, 2009, p.20).

À vista disso, o currículo da Educação Infantil é um fator que é refletido, no entanto, com essa reflexão ganha-se um alerta, pois na medida em que as IEI da rede pública trabalham objetivando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) tem-se que estar atento, pois bem se sabe que o discurso presente se baseia em uma lógica homogenia.

Ao analisar a BNCC voltada para a Educação Infantil tem-se que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p.37), mas, o fato de está posto não significa que está sendo mediado.

Um outro fato que merece atenção quando se fala em EI é o financiamento público, pois como mencionado acima a EI surgiu com caráter assistencial, e em seguida inicia-se em passos lentos uma abordagem em garantir um atendimento visando a criança com sujeito de direitos, passando a ser um dever do Estado e direito da criança, mas

Parece-nos que nesse século XXI, entramos de marcha à ré na história da educação das crianças de zero a cinco anos. Ou seja, a falta de financiamento público e o aumento das instituições filantrópicas, nos leva de volta a uma educação assistencialista para atendimento de criança de zero a 3 anos. E quando se trata de crianças de quatro a cinco anos, há um retorno à educação compensatória, centrada na antecipação da escolarização. (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p.275)

E como a implantação da BNCC no currículo das IEI corre-se um risco grande de mecanização no planejar, pois quando se estabelece objetivos de aprendizagens,

as especificidades, as singularidades podem passar despercebidas, é preciso ir além dessa lógica dominante, pois nossas crianças são plurais.

Dessa maneira, na Educação Infantil as crianças terão seus primeiros contatos com outras culturas, é um ambiente rico em culturas plurais, porque nossa sociedade abrange esse aspecto. Dentre os documentos normativos analisados, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - 1998) norteia para o desenvolvimento integral da criança, no entanto ela não é o foco principal, e sim as práticas pedagógicas. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, tem-se a criança como foco principal.

Esses documentos dialogam acerca das práticas pedagógicas, mas apresentam concepções diferenciadas referente à criança. Assim:

No RCNEI A “**concepção de criança** - Foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores)”.

Na [...] DCNEI - **concepção de criança** - Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.

E na [...] BNCC - **concepção de criança** - Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

Nesse sentido, a concepção de criança que se defende também implica nas práticas pedagógicas, para tanto, na BNCC (2017), a criança é vista como protagonista, mas aqui cabe o questionamento: será que fato ela é protagonista? Qual criança é tida como protagonista? Quando reflete sobre essa afirmação posta na BNCC, logo percebe o distanciamento da realidade concreta, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido para que todas as crianças independentes de raça, classe, gênero sejam vistas como protagonistas da ação educativa.

Para tal, Rocha (2022, p.50) enfatiza que, “[...] a concepção de criança tal qual conhecemos hoje é fruto de um longo percurso histórico, que foi se constituindo a partir das transformações sociais vivenciadas pelas diferentes sociedades” e essa concepção deve estar inserida nos currículos da EI. Os/as professores/as dessa primeira etapa da educação básica precisam estar atentos, pois não se podem estar somente limitados as questões salientadas na BNCC, eis que eles/as estão na

realidade concreta das crianças e são os/as mediadores de práticas cujo intuito é trazer a criança para o protagonismo.

Mediar levando em consideração as inúmeras historicidades das crianças torna-se um dos objetivos, pois como bem ressalta Rocha (2022, p.54) “a criança ocupa um espaço e um tempo, pertence a uma comunidade, possui uma história, influencia no meio em que vive e é por ele influenciada. A criança é um ser social e deve assim ser concebida”.

Esse olhar atento para as especificidades das crianças não é identificável por parte da BNCC, devendo os/as professores/as estarem atentos a tais aspectos no cotidiano escolar, pois interligando a discussão com a educação antirracista identifica que não há menções. Entretanto, sabe-se que a criança possui uma história, ela é plural, tem-se nas IEI uma pluralidade, e nesse caráter a educação antirracista deveria estar posta, indicando o caminho a ser percorrido e as propostas pedagógicas respaldadas nela.

À vista disso, buscou-se identificar se há menções nessa perspectiva da educação antirracista, e infere-se que, nos documentos legais não há menções explícitas sobre a educação antirracista, mas quando se analisa os princípios, objetivos e as concepções de forma articulada, entende-se que é necessário que haja por parte do Estado a implementação de políticas públicas na esteira do que aqui é defendido. Assim sendo, essa luta em cobrar do Estado políticas públicas é constante.

As propostas pedagógicas de acordo com as DCNEI (2009) no Art. 7º inciso IV e V, devem atuar:

- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p.2)

Nesse intuito, no Art. 9º, identificam-se as ponderações em relação à consolidação das práticas pedagógicas:

- Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; (BRASIL, 2009, p.4)

Portanto, por meio dessas propostas pedagógicas pode-se inferir que os direitos garantidos por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1998) estão em consonância com as DCNEI (2009). Posto isso, no Art. 29º da LDB (1998) observa-se que:

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

Tendo por base esses aspectos, identifica-se o alinhamento dos documentos oficiais no que tange às finalidades da Educação Básica, objetivando a formação dos cidadãos brasileiros em sua plenitude. No entanto, é preciso pensá-los para além do que está posto, fazendo-se necessário ir ao chão da escola, para que de fato identifique sua consonância ou não.

Um outro aspecto associado aos documentos oficiais são os documentos da própria IEI Manoel Serapião Calheiros, pois se pode analisar o que está sendo evidenciados neles, à vista disso, tem-se que no Plano Municipal da Educação (PME/2015) vigente, em sua **Meta 1**, há ênfase dos direitos garantidos interligados com o acesso e à permanência, trazendo a ampliação das ofertas de vagas.

Desse modo, a Meta 1 visa em sua estratégia 13, “**Preservar as especificidades da educação infantil** na organização da rede escolar do Município de Messias [...]” (grifo nosso). Especificidades essas, mencionadas nesse trabalho, por meio dos documentos oficiais que regulamentam à Educação Infantil.

O Plano Municipal de Educação (PME - 2015) está embasado no Plano Nacional de Educação (2014) vigente, pontuando na Meta 1, referente à Educação Infantil algumas estratégias semelhantes, com alguns aspectos diferenciados. Como por exemplo, a estratégia 13 do PME abordado acima traz as ponderações do PNE, acrescentando no nome do Município e modificando o nome aluno para estudante.

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes **escolares**, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) **aluno(a)** de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Percebe-se que as especificidades da educação infantil é algo defendido e salientado no documento do município, mas vale ressaltar que se deve também pensá-las levando em consideração a realidade das crianças, pois elas são os sujeitos

principais, devem estar no centro e ter suas particularidades e singularidades contempladas.

São por estas e outras razões que se optou por realizar uma pesquisa de campo, em que se pudesse de fato observar a realidade de uma Instituição de Educação Infantil, a fim de aferir se, na prática, são executadas as normativas constantes dos documentos legais, ou seja, se o que fora aqui referenciado é concretizado nas ações efetivas em prol de uma educação antirracista.

E, seguindo essa linha de raciocínio, que se apresentará na última seção tudo que fora levantado, tanto em análise documental como por meio de realização de entrevistas, no referido lócus da pesquisa.

Entretanto, para uma melhor articulação teórica do que vem sendo construído, não se pode deixar de trazer à cena informações alusivas aos postulados da Justiça Curricular e da Justiça Social, conforme se fará a seguir.



### 3 JUSTIÇA CURRICULAR E JUSTIÇA SOCIAL: BUSCANDO EFETIVAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*É a partir deste saber fundamental – mudar é difícil, mas é possível que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...].  
(PAULO FREIRE)*

Tendo sido realizadas, na seção anterior, as reflexões mais gerais acerca da configuração sócio-históricas da segregação racial no mundo e no Brasil, além da explicitação de questionamentos que, de alguma forma, fazem refletir se a abolição da escravatura representou, de fato, uma desigualdade entre todas as raças, tecendo, ainda, considerações em torno do racismo estrutural, a fim de mostrar que a Educação Antirracista, embasada no viés da Educação em Direitos Humanos, é uma possibilidade concreta para se ter uma nova configuração social, educação esta que necessita se amparar, acima de tudo, em práticas pedagógicas e em matrizes curriculares também antirracistas, iniciar-se-á, na presente seção, as discussões tocantes no que se refere ao currículo, pois, ao compreender que currículo é poder (SILVA, 2005), e nessa perspectiva de poder, o que está posto nele em relação aos conteúdos muitas vezes ainda refletem preponderância grande aos postulados eurocêntricos, seria ilógico fugir da referida discussão.

Nesse contexto, pensar currículo proporciona pensar as realidades diversas no ambiente educativo, valendo ressaltar que essas realidades estão presente em todos os âmbitos formativos, seja na Educação Básica seja no Ensino Superior, eis que o currículo abrange, nessas esferas formativas, uma visão de mundo.

Nossa sociedade, desde o período da escravização detém uma concepção eurocêntrica, patriarcal e da supremacia branca, sendo com base nessa visão de mundo, que o currículo é conceituado e objetivado. As relações de poder alimentam uma divisão, favorecendo assim, as desigualdades educacionais, pois, ao atribuir a concepção de currículo associada aos aspectos eurocêntricos, as divisões estão estritamente vinculadas a condições econômicas, e, em razão dessa visão, uma determinada classe social obteve e/ou obtêm vantagens e privilégios.

Quando se fala em privilégios sabe que se um determinado grupo social foi beneficiado, sua concessão vai de encontro a direitos negligenciados para outros

grupos sociais. Nesse sentido, na sociedade brasileira os sujeitos que se autodeclararam brancos, tendo benefícios diante do acesso à educação, à saúde, à moradia, à segurança, dentre outros direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988.

A supremacia branca detém o poder, assim se tem uma sociedade enraizada nas marcas da colonialidade, a qual é sexista, machista e racista, sendo inevitável que essa visão não repercuta no currículo e no âmbito educativo. Com base nisso, é possível afirmar que há a existência de um caráter excludente, havendo assim, a propagação de uma monocultura, de uma única história, e quando se pensa o contexto histórico e político da sociedade brasileira se entende o perigo que foi e que é evidenciar uma única história. Portanto, o processo excludente se inicia daí, dessa história única, negando todo um contexto de lutas, resistências, rebeliões, reivindicações vivenciadas pelos povos originários e pela população negra brasileira.

Para tanto, Silva (2005, p.52) afirma que “[...] as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais” percebendo-as de maneira clara. É preciso ressignificar as práticas pedagógicas e o currículo.

Assim é preciso que haja por parte do Estado políticas públicas e políticas de reparações sociais, como se tem a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03, a qual 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”, na qual Reis (2019, p.197, grifo nosso) afirma que,

A lei nº10.639/2003 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica, se traduzem no reconhecimento da importância da contribuição de negros e indígenas na formação histórica do país e **podem ser consideradas uma política pública reparadora**, na medida em que estão orientadas para a transformação na maneira como esses grupos são apresentados historicamente na literatura, na história e no Imaginário social brasileiro e de como essas visões sociais são reproduzidas nas escolas, através dos livros didáticos e nas salas de aulas por docentes no processo de desenvolvimento de ensino- aprendizagem de crianças e adolescentes.

Havendo também nessa perspectiva, a política de cotas, formalizada na Lei 12.711/2012, possibilita-se um quantitativo maior do ingresso da população negra brasileira, dos povos indígenas no Ensino Superior, valendo ressaltar que a Lei 12.711/12 determina parte das vagas nas universidades federais, estaduais, institutos

federais para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, e negros, pardos e indígenas, sendo atribuída também em concursos públicos.

Portanto os inúmeros embates e debates acerca do currículo foi e é pauta dos movimentos sociais, especificamente para o Movimento Negro, pois esse caráter denunciativo acerca do currículo excludente e do ambiente educacional, os quais propagavam e/ou propagam o racismo, a discriminação e o preconceito, é desde a efervescência das reivindicações a partir da década de 60.

Nesse raciocínio, Silva (2005, p.29) aponta que, “[...] não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais”, passando, então, a refletir sobre as teorias tradicionais do currículo que abrangem os aspectos citados anteriormente.

Assim, a discussão proposta a partir desse dado momento, será realizada no sentido de se pensar a descolonização do currículo. Gomes (2012, p.102) pondera que, “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, cabendo aqui aos profissionais da educação proporcionar em sua prática pedagógica o rompimento de ações educativas vinculadas com as marcas da colonização, para que, desse modo, estejam respaldadas na descolonização do currículo e na perspectiva decolonial.

Faz-se necessário formar sujeitos conscientes, críticos e que conheçam as histórias da população brasileira, que é diversa. Com a colonização, tudo que era visto como do outro, do não branco, foi associado a questões negativas. Assim sendo, é identificável a predominância do cristianismo, já que a religião reconhecida e imposta estava vinculada ao cristianismo. Portanto, na visão dos colonos, toda e qualquer crença que não estivesse respaldada nessa perspectiva europeia era vista com estranheza, tendo seus rituais proibidos, difundindo a intolerância religiosa.

Esse aspecto religioso ecoa no currículo, há a predominância da religiosidade sob a condição do cristianismo, especificamente da igreja católica na sociedade brasileira. À vista disso, “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (GOMES, 2012, p.107), já que descolonizar o currículo é pensar a base, é pensar as relações de poder e entendê-las como aspecto estruturante que precisa ser ressignificada e fortalecida na prática pedagógica.

Dessa forma, propor a descolonização do currículo colabora para o entendimento da justiça curricular articulada com a educação antirracista, portanto, essa discussão pode ser atribuída com as reflexões realizadas por Miguel G. Arroyo (2013), Paulo Freire (2013) e Bell Hooks (2013) no que se refere ao currículo como território de disputa, apontando, assim, os saberes necessários para a prática educativa na perspectiva emancipatória e libertadora.

Essas reflexões contribuem para a defesa de uma educação antirracista e dialoga com as práticas pedagógicas, voltando o olhar para ações educativas antirracistas, conhecendo os educandos, proporcionando vivências e experiências diversas que permitem um caráter humanizado na prática docente.

Para tanto, Arroyo (2013) provoca e instiga os/as professores/as a pensar o currículo, a estrutura, os conteúdos e as práticas advindas por meio da interpretação desse currículo. Currículo é poder, e nessa questão preponderante do poder, saberes serão tidos como indispensáveis e outros não, o currículo abrange a visão de mundo, de sociedade que se tem e que se almeja.

Como nos ensina Moreira e Silva (1999, p.07):

[...]o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nesse caráter ele pode excluir e incluir questões que favoreçam uma visão única, fazendo assim que sua lógica se torne hegemônica, quando o currículo é refletido e questionado, os/as professores/as poderão pensar nas práticas e conteúdos enaltecidos ao longo dos anos, permitindo-se revisitar o passado, entendendo as lacunas e os entraves vivenciados por professores/as, e, assim, identificando as possíveis mudanças e/ou a visão de mundo incorporada.

O currículo move a estrutura educacional, estabelece as diretrizes, impõe saberes, conhecimentos tidos como verídicos, negligenciar outros saberes em uma visão excludente, abrange um caráter patriarcal, machista, racista, segregativo. Arroyo (2013), promove esse entendimento do currículo como mecanismo de segregação, a partir do momento que é imposto um único conhecimento, conhecimento esse científico, aceito e defendido como legítimo.

É como essa visão de legitimidade de currículo que se enaltece um grupo social, uma cultura. Pois, dentro desse contexto de segregação, o currículo segrega os conteúdos, segrega os sujeitos educativos, havendo nas entrelinhas uma visão deturpada, um favorecimento para um determinado grupo. Assim, esse currículo, com essa visão hegemônica, é questionado.

Esse questionamento se dá devido ao fato de que, na sociedade, os povos tidos como inferiores, minorias (negros/as, indígenas e dentre outros) estarão sempre às margens nessa concepção de currículo. Cabe aos professores pensar e articular, tanto por intermédio das práticas pedagógicas, das discussões e debates quanto por meio de espaços de formação continuada, formas de romper com esse fundamento segregativo.

Posto isso, Arroyo (2013, p.25) afirma que há uma “concepção conteudista do currículo”, e ela dialoga com a segregação, pois determinado conteúdo determina a forma de ensiná-lo, condicionará um caráter de supremacia branca mediante outros conteúdos. Os/as professores/as poderão ficar limitados/as somente em transmitir, perdendo o senso de ampliar o olhar para a experiência social dos/as educandos/as.

Essa concepção conteudista de acordo com Arroyo, pode ser identificada facilmente na Educação Básica, pois os/as professores/as em detrimento desse contexto educativo permanecem imersos nessas dualidades atribuídas com as legislações, com os conteúdos, com avaliações, com resultados, com visão de mundo, com o que foi apreendido e aprendido em sua formação inicial, e assim acabam fechados em um campo que os limitam. Romper com essa concepção arraigada desde o período colonial é uma luta constante.

Como já dito anteriormente, currículo é poder, e poder esse estabelecido desde a catequização dos povos indígenas com os Jesuítas, o poder patriarcal, religioso, colonial que fundamentou e que até hoje fundamenta o currículo. Assim, existem reflexões, embates que divergem dessa concepção autoritária, pois o currículo conteudista, também se fortalece desse autoritarismo, já que as vozes dos sujeitos escolares (educadores/as, educandos/as) são silenciadas. Eles (educandos/as) que estão ali no cotidiano escolar, que veem e percebem as dualidades, não são ouvidos.

De acordo com Apple (1982, p.98):

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder

desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributo das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural.

É preciso ensinar para uma educação libertadora, antirracista, educação essa, defendida por tanto teóricos e especialistas educacionais, que compreendem que a educação é o único caminho, que, de fato, favorece a formação de sujeitos conscientes e críticos.

Por isto, o currículo é um território de disputa, pois se entende e identifica o poder existente no ambiente educativo, compreende a significância que se tem em uma educação libertadora, emancipatória e antirracista. Essas definições de educação, por meio dessas palavras, é a defesa da educação para equidade, que visa fazer com que os sujeitos educativos adotem uma nova postura, pois se sabe que são eles que farão e serão a diferença.

Lutar e defender essa educação tão sonhada, é debater e discutir o currículo, é ressignificá-lo. Bell Hooks (2013, p.22) afirma que:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

Essa afirmação promove inferências ao currículo, é preciso romper com essa justificativa absoluta, pois não há uma única voz, são as vozes, essas vozes precisam ser ouvidas, os paradigmas precisam ser revistos, repensados e rompidos. É urgente a ruptura, pois por meio dela, haverá a inserção dos conhecimentos populares como aspecto enriquecedor na concepção emancipatória do currículo.

O diálogo entre os/as educadores/as e educandos/as podem acarretar um divisor de águas, pois, a partir do momento em que esses sujeitos são ouvidos, o currículo, os conteúdos e as práticas pedagógicas poderão ser modificados. Ouvi-los e trazê-los para a centralidade da ressignificação da proposta curricular é o aspecto objetivado.

Os documentos normativos, as diretrizes, as legislações para Educação Básica devem ter como foco principal os seus atores escolares (educadores/as, educandos/as, pais e/ou responsáveis) e contribuir de maneira concreta para formação em plenitude.

O lócus desse trabalho é a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (EI). Assim, buscar-se-á identificar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros no município de Messias. Tal intenção surgiu porque, ao analisar os documentos que regulamentam a IEI, pode-se identificar se há uma defesa no sentido de trazer as experiências sociais das crianças percebendo as diversas ponderações no que se refere aos direitos constituintes, aos direitos das crianças, resgatando as questões ligadas à raça, etnia, crença, e dentre outras.

Posto isto, supõe-se que o currículo atribuído a EI não abrange esse caráter conteudista, mas é preciso analisá-lo de forma mais abrangente, porque o currículo também estará articulado com a concepção de criança, de infâncias, com a formação inicial e continuada dos/as professores/as, com os entendimentos dos corpos presentes nesse ambiente.

Assim,

Garantir o direito à educação, respeitando a criança em seus processos e formas de entender e interagir com o mundo e sujeitos a sua volta, apropriando-se da cultura dos seus pares e contribuindo com sua própria produção cultural é, portanto, legitimar crianças como sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura, sujeitos de direitos. (ROCHA, 2022, p.62).

As crianças na EI terão os primeiros contatos com outros sujeitos que não sejam seus familiares, outras culturas, outras vivências e experiências, são crianças que trazem consigo experiências trocadas com seus familiares, e ao ingressar na EI passarão a ter novos estímulos, novas interações e novas socializações. Indaga-se nessa perspectiva: Como pensar a educação antirracista na EI? Como pensar o currículo da EI na qual a criança deva ser a centralidade e o foco?

As reflexões feitas por Arroyo (2013) e Freire (2013) permitem entender dois fatores: O currículo e a prática docente; porque o currículo conduz à prática docente, o currículo aponta o caminho a ser seguido, direciona as práticas, determina os campos de experiências (denominação utilizada na educação infantil para caracterizar o que deve ser trabalho com as crianças), assim esse entendimento permite indagações mediante as práticas e articulações da equipe gestora e dos/as professores/as da EI.

Como eles/as percebem e efetivam essas experiências sociais e raciais, levando em consideração o arcabouço normativo e a realidades das crianças? Como

eles/as lidam com as tensões vivenciadas no ambiente educativo? As indagações interligam-se com a seguinte afirmação de Arroyo (2013, p.30)

As infâncias-adolescências que carregam às salas de aula vidas tão nos limites, estão reeducando essas dimensões soterradas. Estão nos libertando como profissionais para assumir a dimensão de educar, que sempre acompanhar a função de ensinar. Esses alunos nos fazem aflorar funções desterradas.

Essa dimensão de educar que precisa ser efetivada constantemente na EI, os/as educadores/as com suas sensibilidades, singularidades, precisam trazer para a centralidade as crianças a partir do ato de ensinar, e assim, pensar em conjunto meios que possam garantir os direitos dessas crianças, direitos de expressar, conviver, explorar, conhecer-se e conhecer os demais.

As vivências tidas no ambiente educativo formam os/as educadores/as na perspectiva da redescobertas, pois quando lhes são provocados a assumir essa dimensão de educar constituída ao ato de ensinar, levando em consideração as relações sociais e culturais das crianças ali pertencentes, eles/elas cooperam para o ponto de vista atribuído ao currículo emancipatório.

É no cotidiano escolar que os/as educadores/as podem se indagar acerca do currículo, claro que essa indagação pode ser algo que já esteja alicerçado no ser educador/a, interligada com a formação inicial e com o comprometimento para com os/as educandos/as.

A partir desse momento indagativo todo o contexto escolar é levado em consideração, pois engloba no currículo os materiais didáticos e paradidáticos, a estrutura do ambiente, os recursos expostos no ambiente, tudo é currículo e obtêm intencionalidades sejam diretas ou indiretamente.

A mudança ou o rompimento com uma proposta curricular segregativa, condiciona uma postura crítica dos/as educadores/as, deste modo, quando se propõe pensar e indagar o currículo, busca defender e atribuir uma concepção tanto uma concepção de currículo quanto de educação. É entendendo que “[...] há uma pedagogicidade indiscutível, na materialidade do espaço” (FREIRE, 2013, p.45), e que ela acompanha e direciona o currículo.

Desta maneira, busca-se, por meio do entendimento de um ambiente pedagógico e acolhedor, romper com as segregações que levam, de forma direta ou indireta, para a propagação de situações discriminatórias e preconceituosas. Ao refletir sobre o currículo, depara-se com esses aspectos.



Freire (2013, p.59) ressalta que,

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Portanto, é necessário no ato educativo romper com qualquer discriminação e é preciso estar atentos para que essas microagressões não estejam postas no currículo.

Romper com essa visão dominante no currículo torna-se uma luta, pois ela também está embutida nos currículos formativos, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e pedagogias, posto isto,

[...] o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aulas predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar. (HOOKS, 2013, p.113).

Moldam o currículo, moldam a prática docente que não se alicerça da ruptura desses aspectos dominantes, moldam as relações cotidianas. O que fazer mediante a essas situações conflituosas? Propor meios pedagógicos que visem a conscientização dos sujeitos educativos, que lhes proporcionem uma diversidade mediante aos conteúdos ensinados. Pensando nas crianças que estarão nos ambientes de EI, essa ruptura pode ser identificada nos personagens referenciados, nos livros infanto-juvenis utilizados, nos murais expostos, que elas se sintam pertencentes ao ambiente.

Quando dialoga no que se refere ao currículo, dialoga sobre a visão exposta nessa materialidade vista no espaço educativo. Ao adentrar na IEI, as crianças devem se sentirem aceitas, representadas, que as socializações provoquem o contato com as diversas culturas, com as diversas etnias existentes no espaço educacional.

Nessa perspectiva, refletir sobre o currículo permite refletir sobre a prática docente. Portanto,

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. (ARROYO, 2013, p.32).

É na prática docente que os/as professores/as dialogam sobre a concepção de currículo defendida e almejada na IEI, mas sabe que há nessa definição diversos fatores, pois os/as professores/as de certa forma seguem ponderações advindas da equipe gestora tanto da IEI quanto das Secretarias de Educação.

Os/as professores/as conscientes e críticos em relação à sua prática docente (aqui pensando os/as professores/as da rede pública), tendem a indagar-se no que diz respeito às ausências de conteúdos que negligenciam os povos negros e indígenas e as demais minorias no currículo.

Não se pode negligenciar sujeitos escolares. A educação brasileira foi estabelecida e definida em um contexto autoritário, colonial, que propôs um determinado conhecimento como legítimo e inquestionável, deixando às margens todo e qualquer conhecimento advindo dos povos originários, dos povos africanos, que aqui viviam escravizados. É entendendo esse contexto histórico que se compreende que, mesmo diante de lutas, embates e debates, há muito caminho a percorrer, muita luta a ser travada, pois como o currículo é poder, ele também é pensado por quem detém o poder, por isso ele é disputado, abrangendo questões políticas e ideológicas.

À vista disso, “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com nossos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimento e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p.37). Os/as educandos/as tem direito de conhecer as inúmeras histórias que abrangem a sociedade brasileira, pois conhecendo essas histórias, eles se conhecem, identificam-se. As leituras, os livros didáticos, as literaturas devem transcender a lógica hegemônica, precisam ser enriquecidas, os/as educandos precisam ter contato com um arcabouço teórico diverso e/ou plural. O conhecimento também faz parte dessa disputa de poder, dialoga com o tipo de educação que foi e/ou é imposta na sociedade brasileira.

Aqui, infere-se que não é somente uma única educação imposta, são as educações. Pois, a supremacia branca que detém o poder, traz essa organização mediante o tipo de educação que são ofertadas e defendidas. Para a elite uma educação erudita, para os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as uma educação que visa formar sujeitos para o mercado de trabalho, reforçando uma lógica excludente, discriminatória.

A lógica supra referida está incorporada na BNCC, pois é nítido nas entrelinhas a reprodução de um discurso alicerçado nos moldes do eurocentrismo e da privatização. A BNCC da maneira que está proposta inviabiliza as minorias e assim “[...] as mudanças propostas pela BNCC demonstram o modelo de educação que a classe dominante busca” (VASCONCELOS et al, 2021, p.7).

Pautando as habilidades e os objetivos de aprendizagens que devem ser incorporados no cotidiano escolar, desde a primeira etapa da educação básica a BNCC ganha espaço e norteia o planejar dos/as professores/as, mas é preciso entender sua concepção, o projeto governamental que está por trás da formação dos sujeitos.

Formar sujeitos para o mercado de trabalho, passivos e que não conhecem a história da população brasileira, esse não deveria ser e não é o papel dos professores/as e da escola, mas sim elencar a pluralidade existente na sociedade brasileira, por meio de práticas pedagógicas na perspectiva antirracista.

Assim, a importância do processo educativo e do trabalho e da ação intencional, planejada e sistematizada do professor permite aos educandos, crianças ou adultos, apropriarem-se dos instrumentos culturais construídos pela humanidade historicamente, caracterizando o processo de humanização desses indivíduos (ROCHA, 2022, p.59).

Desse modo, a escola precisa exercer seu papel na vida escolar dos educandos, as IEI precisam proporcionar para as crianças uma diversidade de vivências, experiências com base nas culturas, nos direitos sociais, e ficando limitadas a BNCC o que haverá é a mera reprodução de um discurso neoliberal.

À vista disso,

O conhecimento que precisa ser focalizado na escola, como está expresso na BNCC, é o relativo às nossas experiências individuais. Nesta compreensão, os conhecimentos históricos, filosóficos e artísticos não possuem relevância. (VASCONCELOS et al, 2021, p.9)

Não se pode formar sujeitos sem os conhecimentos tido com relevantes para a formação integral do ser humano, a visão de mundo, “[...] os direitos sociais, políticos e civis” (Ibid, 2021, p.6), também se tornam esvaziados na proposta da BNCC, desse modo, a BNCC traz o engessamento dos pilares da educação, padronizando e criando um todo quase imutável.

Vale destacar que,

[...] especialistas e instituições educacionais afirmar que, apesar dos discursos governistas em defesa da base, o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas. (BRANCO et al, 2018, P.56).

Para tanto, o embate acerca da BNCC favorece o entendimento mediante a concepção mercadológica da educação, pois “[...] quem pode compra, quem não pode não compra” (SILVEIRA, 2009, p,60), mostrando assim uma visão mercadológica da

educação, visão essa tida pelos dominantes, reforçando a discussão que existem dois tipos de educação, uma para os dominantes e a outra para os dominados.

A educação não é mercadoria, mas estão fazendo-a ser sem alternativas e assim, condicionando uma garantia de “qualidade para poucos” (SILVEIRA, 2009, p.60). Não se pode aceitar essa percepção e cabe à escola compreender seu papel social.

Sendo assim, o papel social da escola é formar cidadãos conscientes e críticos, mas é necessário pensá-la, e entender que as desigualdades sociais também implicam em sua estrutura, pois em uma concepção de currículo no sentido tradicional, patriarcal e colonial a percepção em relação a um aspecto de superioridade é marcante. Pois, o grupo dominante reforça essa visão referente aos desiguais, desiguais esses, sendo os povos negros, indígenas e dentre outras etnias tidas com minoria na visão dominante. Dessa forma, por consequência, “há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais [...]” (GOMES, 2021, p.437).

Assim é preciso romper com essa a perpetuação da colonialidade sob o currículo. Desse modo, “[...] sempre é possível fazer alguma coisa, por que nunca a história é completamente monolítica” (DEMO, 1994, p.14), se a história não é monolítica, o currículo não deverá abranger com tal, esse pensamento deve ser modificado.

Nessa possibilidade de mudar, haverá conflitos, como já houve ao longo dos anos, mas hoje se tem diversos teóricos que propõem reflexões e discussões que apontam novas ideias e perspectivas para se pensar o currículo. Currículo esse que seja inclusivo e que haja inclusão no sentido geral: incluir os povos negros, indígenas, as pessoas com deficiências sejam físicas ou psíquicas, incluir é a forma de garantir os direitos dos cidadãos brasileiros de terem acesso à educação de qualidade, gratuita e laica.

Os direitos no que se referem ao acesso aos conhecimentos tanto científico quanto populares, dos saberes diversos. Assim, entendendo que os sujeitos tidos como desiguais, tem vozes e saberes, é que esses saberes devem ser implementados e levados em consideração por meio da prática docente, sendo expostos nos planejamentos pedagógicos, planos de ações e dentre outras maneiras educacionais.

Nessa perspectiva o currículo defendido precisa ir ao encontro de meios que contribuam para a diminuição da desigualdade social, para que haja equidade perante

o ato de ensinar. À vista disso, “[...] educação incorpora a oportunidade mais efetiva de mudança histórica” (DEMO, 1994, p.103). Por isto, essa mudança move o currículo, move a maneira de pensar dos/as professores/as conscientes que precisam lançar-se em um cenário politizado e humanizado.

Afinal, com bem afirma Arroyo (2013, p.38) “[...] em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade”, pois bem, o projeto de sociedade almejada é da equidade, do antirracismo. Para tanto, a disputa mencionada aqui se caracteriza com poder. Poder esse que tratará os conhecimentos numa condição da sacralidade.

O curioso é que a visão sagrada, messiânica, salvadora persiste na visão do sistema escolar e do currículo defendidos em nome da visão republicana e democrática, secularizada, laica, da educação. Reconhecemos que pouco avançamos nessa empreitada de conformar um sistema de educação laico, secularizado, republicano e democrático. (Ibid, 2013, p.48).

É essa visão sagrada que se deve romper, pois quando se analisa o currículo por meio da prática docente, identifica-se de forma explícita que há uma dinâmica corriqueira em trabalhar datas comemorativas, e quando se pensa nessas datas, são nítidas as marcas da colonização, é nítida a predominância cristã, fortalecendo assim, uma prática na qual se trabalha tudo, exceto a conscientização dos educandos, o contato com as diversas culturas.

Nesse sentido, “uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaço de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocadas de vivências da concretude social e política” (ARROYO, 2013, p.76;77). A vivências dos/as educandos/as devem fazer parte do ambiente escolar, é com elas que se pode refletir questões sociais e culturais.

Articulando essa afirmação de Arroyo (2013) com a EI, é nítido que as vivências e experiências sociais farão toda diferença. Se a criança é inserida nesse contexto político e social, elas compreendem, de maneira lúdica, a diversidade existente no espaço pedagógico. A criança, ao se deparar com situações de conflitos, tende a agir de maneira expressiva, assim facilitando uma leitura de quem a acompanhar nesse processo de desenvolvimento integral.

Os/as educadores/as da EI devem entender que é necessário trabalhar levando em consideração a garantia dos direitos das crianças, sem negligenciá-los, pois, mediante ao que foi exposto na seção anterior a educação para a população negra se deu por meio de lutas e resistências. Então, essas crianças negras que ingressam na

El precisam que o espaço pedagógico seja acolhedor, afetuoso e principalmente que elas tenham o contato com a pluralidade existente nesse espaço.

Assim, “[...] as reais têm corpo e são condenadas a trabalhar para se alimentar, para viver” (ARROYO, 2013, p.93). Entender a realidade social das crianças é fundamental, pois é entender que na sociedade brasileira há um quantitativo grande de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, e o entendimento leva a perceber que o currículo posto, também atinge essas crianças.

Há um número de crianças que frequentam a EI e que não tem em seus lares alimentos, os direitos muitas vezes à moradia, à saúde, e à segurança estão sendo violados constantemente, cabendo aos professores promover meios para que esses direitos sejam efetivados no que se refere aos aspectos interligados com a prática docente.

O currículo transcende o planejamento, ele engloba todo contexto social, postura política e crítica, e ainda tem em suas entrelinhas um tipo de projeto social almejado, que esse projeto possa refletir sobre o que precisa ser modificado, implementado e efetivado por intermédio da prática docente. Por esse lado, os/as educadores/as “deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracista” (GOMES, 2021, p.444; 445). Pautando-se assim, contribuirão com a efetivação das políticas educacionais inerentes à promoção da igualdade e trato pedagógico racial.

Deve-se refletir sobre a realidade política da nossa sociedade, pois vivemos tempos de “retrocessos e desmonte das políticas de igualdade racial” (GOMES, 2021, p.444) que implicam diretamente com o currículo, pois se sabe que as ponderações e reflexões realizadas, no que diz respeito ao currículo, parte das ações denunciativas do Movimento Negro, que apontavam as inúmeras violações dos direitos sociais estabelecidos na CF (88).

O apagamento histórico reforça a hierarquia de poder, contribuindo para que o racismo epistêmico ganhe espaço nas instituições de ensino. Gomes (2021, p.437) em seus apontamentos possibilita entendimento acerca da ciência nessa visão ocidental, pois a traz como uma “única forma de conhecimento legítimo e validado”. Para tanto, quando se propõe uma educação com base nos princípios do antirracismo, busca-se a inclusão dos conhecimentos e epistemologias plurais, trazendo os conhecimentos locais, os saberes populares com arcabouço pedagógico e formativo.

Conceber a “inclusão do antirracismo como princípio pedagógico e político das suas bases teóricas, das práticas e da gestão” (GOMES, 2021, p.438) é urgente. No entanto, faz-se necessário destacar que nesses tempos sombrios e antidemocráticos, essa efetivação se dará a partir do momento que os/as educadores/as comprometidos com a formação cidadã dos/as educandos/as proporcionem, no ato de ensinar, uma didática crítica, livre de qualquer passividade, pois a neutralidade na educação não existe, sendo de suma importância que os/as educadores/as conscientes se posicionem e reafirmem suas convicções políticas e ideológicas.

A escola não pode mais negar aos negros e negras o direito de conhecer suas histórias e, para que isto se torne uma ação concreta, precisa-se de uma educação democrática e antirracista.

### **3.1 Educação Infantil e justiça curricular**

Abordar-se-á o contexto histórico que se permeia com o conceito de criança e infâncias, e assim atribuir-se-ão as ponderações no sentido da justiça curricular na Educação Infantil associada com a prática docente. É nesse sentido que as reflexões de Gomes (2021; 2019), Ponce e Neri (2015), contribuíram para o entendimento da categoria da justiça curricular.

Pensar em infâncias e crianças remete pensar os direitos garantidos para que as crianças se desenvolvam integralmente. No entanto, as infâncias perpassam por aspectos diferentes. Tem-se na sociedade brasileira uma realidade que está vinculada com as desigualdades sociais e culturais.

Ponce e Neri (2015, p.335) em seu arcabouço teórico dialoga acerca do contexto histórico referente à concepção de criança. Elas afirmam que,

A concepção de criança é recente. A criança foi vista por um longo período como ser transitório e descartável, foi olhada com indiferença, naturalizando as práticas de punição por meio de castigos físicos e mantendo a relação de subserviência da criança em relação ao adulto na convivência familiar.

Ao analisar essa afirmação, infere-se que essa interpretação associada à subserviência, é desde o período colonial, na qual, não somente as crianças (aqui destaca-se o aspecto étnico-racial, a saber, crianças negras), mas mulheres e homens negros, eram tidos com seres subservientes, fator esse, condicionante no período da escravização.

Após, a intensidade de pesquisas referente à infância no século XX, é que essa concepção de Ponce e Neri (2015) ganha significado plausível. No entanto, com a garantia do direito à educação, essas crianças passam a ser vistas com sujeitos de direitos e não mais olhadas com indiferença. Porém, quando se reflete acerca das crianças pobres e negras, identifica-se que esse olhar indiferente, persiste, seja de modo direto ou indireto.

É por intermédio da Sociologia da Infância que essas diferenças são pontuadas e debatidas. Desse modo,

Consideramos criança e infância a partir daquilo que as diferencia [...]. Isso quer dizer que, nos processos e práticas sociais que incidem e constituem as crianças, desde o início, há o recorte de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social produzindo diferenças. (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA 2012, p.52)

Essas diferenças não devem reforçar a discriminação, o preconceito e o racismo. As crianças ao se perceberem diferentes uma das outras, passam por estímulo de um adulto,<sup>28</sup> compreendem que mediante as diferenças elas devem respeitar as diferenças existentes. E ao longo do percurso formativo, com vivências e experiências sociais antirracistas, antissexistas, antifascistas, elas irão construindo seu caráter ético.

Faz-se necessário trabalhar compromissados/as com o entendimento das diferenças sem reforçar violências, uma vez que, as violências vivenciadas nas infâncias, configuram-se na perpetuação da lógica dominante. Violências essas percebidas nas relações interpessoais, ganhando respaldo nas inúmeras vezes que, de forma consciente ou inconscientes, os/as professores/as não promovam práticas que as denuncie e as discuta.

Dentre deste contexto de violências, Gomes (2019, p.1018) ressalta que mediante o atual cenário político e ideológico a “violência, fome, morte, doenças antes erradicadas tendem a se acentuar e minar o direito à vida, à educação e à dignidade desses sujeitos”. Assim sendo, esses sujeitos são aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social e cultural.

À vista disso, os direitos humanos estão sendo cada vez mais violados, a justiça social torna-se cada vez mais longe de ser alcançada. Os currículos não aderem a uma justiça curricular. Nesse sentido, Ponce e Neri (2015, p.333) afirmam que “a

---

<sup>28</sup> Pais e/ou responsáveis; professores/as.



justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades sociais”.

Mesmo em tempos nefastos, nos quais se encontra a sociedade brasileira, a saída é lutar por mudanças que anseiam a justiça curricular e, dessa forma, efetivá-la na prática docente por meio de ações que pretendem conscientizar os pais e/ou responsáveis,<sup>29</sup> para que eles compreendam de maneira politizada sua realidade social, objetivando que as práticas antirracistas sejam inseridas nessa proposta curricular emancipatória, o que se faz urgente.

Os/as educadores/as também devem estar conscientes, pois só é possível conscientizar se estiverem cientes de que sua prática docente acarreta mudanças. Visto que, “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 2013, p.80). Compreendendo o contexto em que estão inseridos, os/as educadores/as trabalharão na percepção da justiça social buscando romper com as desigualdades sociais e raciais.

Assim, pensando nessa perspectiva da justiça curricular, as crianças são os sujeitos que devem estar na centralidade da prática pedagógica. Para tal, os aspectos mencionados anteriormente dialogam com a justiça curricular, quando os/as educadores/as obtêm um olhar crítico em relação ao contexto histórico e social, o que torna viável uma proposta curricular que fomente mudança para um caminho mais inclusivo.

Dialogar sobre a justiça curricular proporciona reflexões no que diz respeito à justiça social, já que, conforme dito acima, por meio da justiça social os direitos humanos serão assegurados e falar em justiça social é efetivar ações que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, crítico, humanizado, politizado e democrático dos/as educandos/as.

Cabe a equipe escolar compreender sua função social e,

Lutar por uma sociedade e uma educação democráticas e com justiça social, em tempos de recrudescimentos do neoliberalismo, exacerbação do capitalismo, de ideologias fascistas, racistas e de extrema direita no mundo é, portanto, radicalizar a experiência da democracia (GOMES, 2019, p.1019).

Ao trabalhar na perspectiva da justiça social esses aspectos vinculados com a dominação e opressão devem ser banidos. Esse projeto excludente e almejado pelos

---

<sup>29</sup> Pois, a discussão atribui-se a importância dos pais e/ou responsáveis pelas crianças estarem conscientes dos direitos, e conscientes conseguirem lutar por sua efetivação.

representantes da extrema direita deve ser questionado e retirado da concepção de currículo, pois ele não condiz com uma formação libertadora para equidade social. À vista disso, a justiça curricular se dá por intermédio das ações intencionadas e com intuito de diminuir as violências ocorridas no ambiente educativo. Abrange o caráter social da escola, rompe com a opressão existente no currículo escolar, uma vez que,

Um currículo escolar justo pode contribuir no enfrentamento do problema [...]. A função social da escola e a justiça curricular se aproximam no âmbito de uma concepção que entende a escola como uma instituição cujos objetivos vão além do da instituição. (PONCE; NERI, 2015, p.337).

O problema a ser enfrentado constata os moldes do currículo, pois como bem enfatizado, nele há a perpetuação de práticas excludentes, assim reforçando o racismo, a discriminação e o preconceito. Dessa maneira, o problema vivenciado no ambiente escolar atualmente se configura com as inúmeras opressões e violências vivenciadas, tanto na escola quanto fora dela.

O que perpassa na sociedade implica diretamente nas relações vividas na escola, não há separações. A escola cuja função social também é atribuída a momentos de mediações com finalidades interativas e socializantes, abrangendo a pluralidade existente, deve, mediante a esses procedimentos, possibilitar discussões e práticas concretas visando esclarecer e instaurar o antirracismo.

A justiça curricular proporciona os/as educadores/as reflexões mediante suas práticas, especificamente os/as educadores/as que estão inseridos na Educação Infantil, pois, eles/as abrangem em suas práticas pedagógicas sua visão de mundo. Os/as educadores/as devem trazer a criança para a centralidade, possibilitando-lhes vivências e experiências sociais e culturais.

É no cotidiano educativo que as crianças, interagindo com seus pares e com os/as professores/as, percebem as diferenças, mas muito mais que perceberem essas diferenças, elas precisam respeitá-las, e trabalhar esses aspectos na infância é um divisor de águas, pois desde cedo as crianças negras já identificam as diferenças de formas negativas, seja em relação à tonalidade de sua pele, seja por seus cabelos, dentre outros estereótipos.

Assim,

A apropriação da cultura se dá à medida que a criança aprende a fazer uso cultural dos elementos materiais e imateriais do seu meio, em um processo coletivo e de troca com outras pessoas com quem convive, e através das quais **ela vai criando sua inteligência, desenvolvendo habilidades e aptidões e formando sua personalidade humana.** (ROCHA, 2022, p.59, grifo nosso).

Essa relação com base na apropriação da cultura propiciar o rompimento de um olhar com viés interligado com enaltecimento da superioridade nos critérios na etnia, raça e gênero. As crianças negras e não negras não podem e não devem vivenciar essas violências. Cabe aos professores mediar momentos inclusivos, buscar por intermédio dos recursos didáticos contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças.

A incorporação dessa tarefa compõe o papel da escola. Para isso, o problema deve ser objeto de reflexão dos sujeitos envolvidos. Só se fará justiça curricular por meio de práticas curriculares que não se omitem em relação às violências (PONCE; NERI, 2015, p.333).

É não se omitindo que os/as educadores/as de fato possibilitam uma educação antirracista, pois se eles/as não se calam diante das injustiças curriculares, eles/as estão caminhando para efetivação da justiça curricular. À vista disso, Ponce e Neri (2015, p.333) afirmam que,

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola.

Com base nessa afirmação, infere-se que a justiça curricular está associada com a Educação Antirracista, pois ela possibilita a “promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão” (CAVALLEIRO, 2003, p. 09). Portanto, a Educação Antirracista abrange uma “postura política e pedagógica” (BARBOSA, 2019, p.10) que é fundamental no ato educativo emancipatório.

### **3.2 Práticas condizentes para a efetivação de uma educação antirracista**

Os/as educadores/as em sua prática docente exercem uma função de mediar e formar sujeitos críticos e conscientes do seu dever social e político. Mas, a equipe gestora de uma instituição de ensino também tem seu papel formador, mediador e organizador no que se refere aos momentos formativos, almejando, assim, melhoria para as práticas pedagógicas.

Esses momentos formativos podem visar estudos dos documentos normativos, de teóricos referenciados no campo da Educação Básica, especificamente da Educação Infantil, que dispõem de menções para efetivação de uma educação pública e de qualidade. Refletir em relação à qualidade da Educação Pública, permite abranger um olhar para as políticas educacionais, pois se faz necessário que haja por parte do Estado a implementação de políticas públicas que visem a melhoria da educação brasileira.

Os recursos, as políticas de financiamentos são aspectos que contribuem para o funcionamento da escola. A manutenção e uma estrutura adequada nas instituições de ensino também favorecem para uma educação de qualidade. A organização do espaço é fundamental. O trabalho da equipe gestora implica diretamente com os recursos que são disponibilizados para a instituição de ensino, entretanto esses recursos em sua grande maioria não abrangem as especificidades da instituição.

Mas, a discussão pautar-se-á nas práticas propostas pelas equipes gestoras, pois ao dialogar sobre currículo, sobre prática docente, não se deve pontuar somente os/as professores/as, pois os gestores (diretores/as, coordenadores/as) estão na condição de gerir, sabem e conhecem a dinâmica da sala de aula, e assim, ao estarem exercendo o papel de gerir dada instituição, eles/as tem uma responsabilidade em promover e pensar junto com os/as professores/as planos de ações, projetos e propostas curriculares que visem o desenvolvimento pleno dos sujeitos educativos, das crianças e dos adolescentes.

Pensar no desenvolvimento pleno das crianças é aderir a uma postura pedagógica condizente no que diz respeito às especificidades da Educação Infantil, e assim pensar o que está dando certo, o que pode melhorar e o que deve ser modificado na prática pedagógica. Uma equipe gestora consciente do seu papel formador contribui efetivamente na dinâmica educativa de uma instituição, contribui para implementação de práticas antirracistas e assegura os direitos das crianças no que se refere ao acesso e permanência na IEI. A concepção de currículo, perpassa por essas relações entre gestores/as e professores/as, pois em conjunto, tecendo diálogos, posicionam e enfatizam suas percepções de mundo. Não há neutralidade no campo educativo.

Assim, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2013. p.24). É inconteste que, por intermédio da equipe gestora, poderá

haver essa interligação da teoria e prática, pois elas são indissolúveis. No chão da escola se percebe e se entende os aportes teóricos e no seu cotidiano as práticas ganham significados nas experiências sociais.

Portanto, é preciso refletir sobre as ponderações enaltecidas no currículo, buscando identificar se os conteúdos evidenciados abordam contexto discriminatórios, excludentes. Caso haja a identificação desse caráter, buscam-se maneiras para extinguir esse cenário que perpetua o racismo, o sexismo e o patriarcado.

São inúmeras questões que devem ser dialogadas por parte das equipes gestoras com os/as educadores/as, e que cada um compreenda de maneira significativa seu dever na condição de mediadores sociais e professores/as conscientes da prática docente emancipatória.

Pensando na criança, nas relações que serão estabelecidas, nas trocas de conhecimentos e vivências, comprometidos com seu desenvolvimento pleno, comprometidos em assegurar os direitos sancionados por leis, condicionando as crianças à convivência multiétnica se tem um caminho promissor para a Educação Antirracista.

De acordo, com Cavalleiro (2003, p.10) a convivência multiétnica representa relações étnicas de vários grupos. Sendo assim, ela dialoga com a Educação Antirracista, pois a partir do momento que as crianças têm contato com a pluralidade existente e reflete sobre a pluralidade, passam a romper com aspectos associados ao racismo e à discriminação.

Mas, para que de fato isto aconteça, precisa-se entender a importância da socialização na infância. Nesse contexto, a socialização está atribuída às interações familiares e escolares. Posto que,

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando significado ao mundo social. (CAVALLEIRO,2003, p.16).

Nessa afirmação, entende-se o papel mediador tanto da escola quanto da família, mas quando se reflete acerca de propiciar a mediação com a convivência multiétnica, percebe-se a omissão desses sujeitos (pais/responsáveis e gestores/professores), pois segundo Cavalleiro (2003) no ambiente familiar e educativo não existe a preocupação em promover essa convivência, acarretando o

afastamento, o isolamento e a baixa autoestima das crianças de grupos discriminados, especificamente nas crianças negras.

Ao evidenciar a convivência multiétnica, a escola pode “[...] possibilitar que os (as) alunos (as) negros (as) sintam orgulho da sua cultura, como também contribuir no processo de afirmação da sua autoestima” (NUNES, 2015, p. 97), sendo assim, esses aspectos devem ser trabalhados desde a Educação Infantil.

A socialização permite às crianças o entendimento do mundo, do outro e as diferenças existentes. Deste modo, os/as educadores/as precisam proporcionar e articular meios para que questões referentes à identidade sejam compreendidas, pois:

[...] como a identidade e a diferença não são dados da natureza, nas criações do mundo cultural e social, usamos, muitas vezes, marcadores para diferenciar grupos sociais, sexo, idade, cor de pele, língua, configuração do corpo entre outros, que são, também, construções sociais e históricas (ROSEMBERG, 2014, p. 747).

É necessário que essa diferenciação seja vista de maneira positiva, que as atitudes e ações racistas sejam questionadas e rompidas no espaço educativo. Essas questões salientadas condicionam o entendimento dos estereótipos associados aos traços físicos, à tonalidade da pele, e cabe aos gestores/professores um olhar crítico para perceberem e combaterem a discriminação e o racismo existente nos espaços educativos.

Posto isto, é necessário que haja a condição de elaboração de um “projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/superioridade dos grupos étnicos” (CAVALLEIRO, 2003, p. 37).

Dessa maneira, será possível “repensar práticas pedagógicas na educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial”. (BRASIL, 2012). Assim, a equipe gestora em consonância com os/as professores/as poderão promover um ambiente rico em conhecimento, experiências e interações.

Ao exercer um compromisso ético na IEI os atores escolares<sup>30</sup> viabilizam para as crianças um ambiente acolhedor, levando em consideração as especificidades

---

<sup>30</sup> Diretores/as, Adjuntos, coordenadores/as, educadores/as.

existentes. Um aspecto atribuído com esse compromisso ético, e que se interliga com o currículo, é a identificação das marcas da colonização.

Quando se pontua sobre as marcas da colonização no currículo escolar, enfatiza-se que nele há uma corrente dominante que foi perpetuada até os dias atuais. Ao caracterizar as marcas da colonização, percebe-se que a discussão em relação ao currículo, é extensa, pois sua concepção está arraigada em uma ideologia conservadora, havendo uma sacralização nos conteúdos explicitados.

Romper com essa ideologia se configura ir de encontro ao que está posto, carecendo de uma tomada de decisão, de um posicionamento que além de pedagógico é político. As tensões serão diversas, mas serão necessárias. No ato de educar não se pode deixar que ideologias opressoras ganhem mais forças, pois ao longo dos anos elas ditaram, dispuseram de uma unanimidade.

Em vista disso,

Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. **Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares;** dessacralização que vinha sendo feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2013, p.42. grifo nosso).

Desse modo, os atores escolares, dispostos em contrapor com essa sacralização, em consonância com os documentos legais poderão atribuir uma educação antirracista, pois, se existe a sacralização de determinado conhecimento, existe também a não sacralização de outros, visto por uma lógica negativa. A Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03, a qual 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”, promove aos educandos o reconhecimento, o entendimento das temáticas que foram negligenciadas desde o período da colonização.

É essa a luta, é para que haja a implementação de uma educação antirracista em defesa das visibilidades dos povos negros. Essa educação se fará a partir do momento que os/as educadores/as comprometidos com a formação cidadã dos/as educandos/as lhes propicie um novo projeto educativo, inclusivo, emancipatório e libertador.

Para tanto, faz-se necessário entender que,

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento (ARROYO, 2013, p.49).

Conscientes desse jogo político gestores/as e professores/as com a autonomia que lhe é permitida, podem articular, propor e enriquecer o currículo, contrapondo essas relações de dominação e subordinação mediante práticas ressignificadas.

### 3.2.1 Práticas antirracistas na perspectiva de ressignificar o ato pedagógico.

Dialogar acerca das práticas antirracistas coincide com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito educativo. Essa discussão adentra em um caminho, no qual não pode haver distorções. Pois, o antirracismo é uma luta que se instaurou desde a efervescência das lutas dos movimentos sociais na década de 60.

A conduta politizada dos representantes do MN foi um divisor de águas, já que, ao se colocarem em posturas denunciadoras, apontaram as inúmeras injustiças que atingiam o campo educacional, desde sua estrutura até as vivências nos ambientes formativos. Com essas denúncias, houve a preocupação com o currículo tradicional referenciado nas instituições de ensino, tanto na Educação Básica quanto do Ensino Superior.

O acesso à educação para a população brasileira é evidenciado na CF (88), quando é atribuído ao Estado o dever de ofertar e garantir uma educação gratuita, laica e de qualidade. Mas, ao entender as denúncias dos representantes do MN, já se identifica que esse aspecto laico é por vezes esquecido, havendo, assim, uma imposição e uma aceitação no sentido religioso de uma única religião: o cristianismo, que é propagado nas práticas pedagógicas, nos conteúdos, nas datas comemorativas, dentre outras ações.

Esse olhar colonizado no currículo dificulta a efetivação das práticas antirracistas e implica diretamente na permanência dos/as educandos/as negros, pois “os povos colonizados, exterminados no passado e no presente sabem que as empreitadas civilizatórias e educativas foram e continuam carregadas de barbáries” (ARROYO, 2013, p.65). Nesse contexto, essas barbáries podem ser identificadas nas situações discriminatórias e podem ser desconsideradas com a efetivação de práticas



antirracistas. Para tanto, práticas pedagógicas articuladas com o antirracismo visam identificar, denunciar, refletir acerca da perpetuidade do racismo.

As práticas antirracistas provocam nos/as educandos/as uma postura política no viés denunciativo, consciente, trabalhando na perspectiva do respeito e do conhecer-se, já que conhecendo-se, conhecer-se-á a pluralidade existente na sociedade que pode ser perceptível no ambiente escolar.

Na Educação Infantil os/as educadores/as podem efetivá-las desde o momento do planejamento até as realizações das propostas educativas, que ressignificadas farão com que as crianças tenham o contato com canções, histórias infanto-juvenis, personagens, brincadeiras que possuem suas origens na cultura africana.

Salienta-se, ainda, que, ao dialogar com as crianças, promovendo experiências sociais e trazendo as crianças negras como protagonistas para que elas se sintam pertencentes ao ambiente educativo, ter-se-á a abertura para uma nova visão educativa na perspectiva abordada neste estudo.

Os/as professores/as que proporcionam práticas antirracistas no cotidiano das crianças rompem com a lógica da sacralização do conhecimento, pois as crianças obtêm experiências sociais diversas, relações familiares diferentes, e ao adentrar em IEI, elas terão um mundo de descobertas satisfatórias.

#### 4 ANALISANDO AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS GESTORES E PROFESSORES ACERCA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Iniciar a mudança de cultura pedagógica nos espaços infantis deve ser um compromisso inadiável de todos os responsáveis pela formação de crianças pequenas. As práticas pedagógicas que resultam em um currículo é um dos principais aspectos para que todas as crianças tenham educação de qualidade. Educar os pequenos para a construção de interações igualitárias é o primeiro passo para que possam ter uma vida digna e identidades positivas. Seguir o caminho da criança e identificar seus sinais no cotidiano infantil tem se demonstrado estratégia eficaz para trabalhar a diversidade étnico-racial na educação infantil.*

*(Cristina Teodoro Trinidad)*

Abordar-se-á nesta seção os dados coletados mediante a pesquisa de campo, visando assim, analisar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros localizada no município de Messias/AL, as quais serão interligadas com as ponderações dos aportes teóricos que referem à Educação Antirracista e suas práticas.

Dessa forma, será apresentado, a seguir, de modo sucinto, uma descrição referente ao primeiro contato tanto na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) quanto na IEI e, conseqüentemente, destacar-se-á a organização dos dados com base nas contribuições da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

#### 4.1 Caracterizando a Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros

O município de Messias<sup>31</sup> fica localizado na Região Metropolitana de Maceió/AL, com uma distância aproximada de 34 Km desta capital. A escolha em realizar a pesquisa de campo neste município se deu devido ao fato de ser ele o local em que a pesquisadora desempenha suas atividades profissionais e, assim, almejava ver o retorno desse estudo no referido âmbito, gerando possíveis contribuições no sentido de impulsionar a melhoria das práticas ali desenvolvidas. Logicamente, após a escolha do município, houve toda análise criteriosa, e de cunho metodológico, que veio definir qual seria o *lócus* da pesquisa, chegando-se à Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, por ser esta a instituição que abarca o público alvo contemplado no projeto de estudo aqui exposto, como também por ser a instituição com maior quantitativo de crianças matriculadas, sem esquecer, ainda, que a Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros é uma das pioneiras da rede municipal de Messias.

Apenas para que não paire qualquer dúvida no tocante à neutralidade da pesquisadora com o campo estudado, deve-se esclarecer que a mesma no início da pesquisa exercia suas atribuições laborais em outra unidade educacional, o que mostra não existir conflito de interesses de qualquer espécie. Só após a pesquisa já ter seu início efetivo e a consequente coleta de dados, a pesquisadora fora, por motivos de ordem burocrática-administrativa, redistribuída à instituição em comento, sem que a sua atuação posterior na unidade viesse a interferir nos achados até então levantados referentes à dinâmica da instituição. Importante destacar, também, que após o ingresso da pesquisadora como professora da instituição, faltavam tão somente, para a conclusão do estudo, a análise de alguns documentos oficiais, mais precisamente, do projeto pedagógico atual.

De início, estabeleceu-se o primeiro contato com o Diretor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo-lhe apresentada a proposta da pesquisa.

Entre o primeiro contato até a ida à IEI para apresentar a proposta à equipe pedagógica, o Diretor de Ensino assinou a Declaração autorizando a realização da

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/messias/historico>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

pesquisa em uma IEI, tendo sugerido, em face aos critérios de demarcação metodológica desta pesquisa, a Unidade Escolar Manoel Serapião Calheiros, valendo destacar que na Carta de Apresentação que o Diretor de Ensino disponibilizou para ida à escola o nome da IEI estava escrito da seguinte maneira: Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros.

Em seguida, houve o primeiro contato na IEI com equipe gestora, sendo, desse modo, apresentada a proposta de pesquisa, sem nenhuma objeção para a realização da mesma, tendo a direção assinado a declaração autorizando a realização da pesquisa na referida IEI, cumprindo todos os protocolos éticos de pesquisa no tocante às declarações de infraestruturas institucionais.

Após tais anuências, submeteu-se o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFAL, via plataforma Brasil, obtendo-se o parecer favorável, conforme documento anexado (Anexo A). Esclarece-se que a proposta inicial da pesquisa visava realizar intervenções com cinco participantes, tendo sido, inclusive, conseguida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) do quantitativo estabelecido, mas, ao retornar à campo para o início da coleta dos dados, dois dos participantes haviam sido transferidos para outra Instituição de Ensino.

Assim, o quantitativo de participantes passou a ser com três, sendo que desses três, um participante é professor intérprete de LIBRAS, uma professora do Jardim I e a diretora da IEI.

Importante mencionar que os critérios, no que se refere a à escolha dos participantes, a princípio se definiram de acordo com a faixa etária das crianças, buscando assim professores/as que exercessem suas funções com crianças de 4 a 5 anos. Dessa forma, tomando por base a faixa etária das crianças, as professores/as deveriam exercer suas funções no Jardim I. Não se pode esquecer de registrar que um outro critério se liga ao interesse dos participantes, posto que, ao apresentar o projeto, lançou para o grupos de professores/as o convite, e os que se sentiram à vontade optaram em participar, em respeito maior ao direito do(a)s participantes no tocante ao seu consentimento espontâneo, livre de qualquer coação, bem como fora dada a faculdade de desistirem a qualquer instante, caso algum incômodo/desconforto fosse verificado.

À princípio as categorias estabelecidas foram: Educação Antirracista, Educação em Direitos Humanos, currículo e práticas antirracista. Após, a coleta dos

dados surgiu duas novas categorias: Políticas Públicas e Formação Docente inicial e continuada. No entanto, diante da impossibilidade de, em uma pesquisa dessa natureza, com prazo máximo de duração de 2 anos, adentrar a contento em todas as categorias, priorizou-se as que foram vistas como mais relevantes, quais sejam, Educação Antirracista, prática antirracistas e currículo, buscando, dessa forma, ter um mergulho mais denso e, conseqüentemente, com as demais categorias, visa-se trabalhar uns estudos futuros.

Assim, no que consiste à caracterização mais geral da IEI Manoel Serapião Calheiros, tem-se de ser a mesma uma unidade de pré-escola, com a descrição abaixo citada:

Seu funcionamento é de segunda a sexta-feira, atende à demanda de aproximadamente 250 crianças, distribuídos em 02 turnos: matutino e vespertino. O início das atividades no turno matutino é das 7h30 às 11h30 e o turno vespertino das 13h00 às 17h. (PPP, 2020.10).

À vista disso, a IEI perfaz tanto no turno matutino quanto no turno vespertino o quantitativo de seis turmas (Jardim I “a”, “b” e “c” – manhã. Jardim II “a”, “b” e “c” – manhã. Jardim I “d”, “e” e “f” – tarde. Jardim II “d”, “e” e “f” – tarde).

O espaço físico da IEI dispõe de seis salas de aulas, dois pátios cobertos, cozinha, sala de direção, sala de professores, secretaria, três banheiros, sala de vídeo.

Em relação à acessibilidade, o espaço físico dispõe de duas rampas, mas levando em consideração a estrutura geral da IEI considera-se o ambiente é inadequado para uma escola de pré-escola, destacando, no tocante à segurança, que tem um muro, cujo altura está no campo de visão da criança e nele não há telas nem qualquer outro artefato de proteção. Vale destacar que a IEI não dispõe de um ambiente amplo para as crianças brincarem livremente e que as recreações acontecem no pátio próximo ao muro. O turno matutino dispõe 20 funcionários, desses 10 são efetivos.

Feita essa visão geral e descritiva do *lócus* da pesquisa, passar-se-á realização da organização dos dados, que se dará com base na Análise de Conteúdo enfatizada por Bardin (2016), conforme exposto a seguir.

#### 4.1.1 Organização dos dados

Utilizou-se da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), como técnica para a organização dos dados. Desse modo,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p.37).

A partir desse leque de apetrechos, pode-se com a pesquisa em tela utilizar a técnica de análise referida por meio das categorias preestabelecidas. Para tanto, a perspectiva de Bardin (2016) favorece inúmeras possibilidades que, com rigor, proporciona a compreensão do problema disposto. Ao entender as possibilidades e estabelecer o caminho a ser percorrido, pode-se por meio da análise documental expor os documentos que regulamentam a EI, vale ressaltar, que “a análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados” (Ibid, 2016, p.51).

Dessa forma, os documentos supracitados foram:

**QUADRO 5: Documentos preponderantes para Educação Infantil**

DOCUMENTOS	ANO	FONTE
A <b>Constituição Federal</b> estabelece o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade.	1988	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a> .
A <b>Lei de Diretrizes e Bases (LDB)</b> reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e parte integrante da Educação Básica.	1996	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm</a> .
O <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)</b> é publicado, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.	1998	<a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf</a> .

<p>As <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</b> (DCNEI) surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações.</p>	<p><b>2009</b></p>	<p><a href="http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf">http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf</a>.</p>
<p>A <b>Base Nacional Comum Curricular</b> (BNCC) institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com a DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.</p>	<p><b>2017</b></p>	<p><a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil</a>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o banco de dados, 2022.

A pesquisa em tela objetiva analisar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, na perspectiva de identificá-las e aferir se tais postulados se fazem, de fato, concretos na rotina diuturna dessa instituição. Em outras palavras, resta afirmar que se intenciona checar se os postulados servem apenas para atender determinações legais ou se eles contemplam preocupações reais e efetivas no dia a dia desta escola.

Assim sendo, tentando-se fazer tais constatações, utilizou-se da entrevista semiestruturada<sup>32</sup> para a coleta de dados, apoiando-se no que ensina Bardin quando revela que:

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado – orquestra. Mais ou mesmo à sua vontade de encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. (BARDIN, 2016, p.93-94).

<sup>32</sup> As entrevistas foram gravadas, os participantes autorizaram a gravação, aspecto este informado no TCLE

É trazendo esse aspecto do ser, que se pode por meio das entrevistas compreender a subjetividade, pois cada participante mediante suas falas, expressavam seus entendimentos, apontavam seus anseios e com isto, cada entrevista por mais que tivessem perguntas preestabelecidas obtiveram um caráter diferencial.

Bardin (2016, p.125), destaca no que diz respeito à organização dos dados que “[...] diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos: 1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Buscou-se seguir a rigor suas orientações para que assim, possa haver o aprofundamento das categorias de análise.

Com esse intuito, destacar-se-á a organização da unidade de registro mediante a unidade de contexto:

**QUADRO 6: Delimitando a unidade de registro, de contexto e as categorias de análise.**

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Educação Antirracista; Educação em Direitos Humanos.	Práticas pedagógicas; Educação infantil; Justiça curricular.	Educação Antirracista; Práticas antirracistas; Currículo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.



Desse modo, os conceitos, mediante as categorias de análise, foram expostos na pesquisa em tela:

**QUADRO 7: Conceituando as categorias de análise.**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CONCEITOS</b>
Educação antirracista	A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais [...] (CAVALLEIRO, 2001, p.149).
Práticas antirracistas	Proporciona a garantia da efetivação de uma Educação Antirracista.
Currículo	[...]o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1999, p.07).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Em vista disso, destacar-se-á o quantitativo de vezes que as categorias de análise foram mencionadas no decorrer desta pesquisa:

**QUADRO 8: Menções das categorias de análise.**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
Educação antirracista	103
Práticas antirracistas	48
Currículo	210

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Após, as categorias de análise e levando em consideração o banco de dados mediante as entrevistas, pode-se organizar as informações pessoais dos participantes da pesquisa.

**QUADRO 9: Informações pessoais dos participantes.**

NOME	IDADE/ GÊNERO	FORMAÇÃO	CARGO DE ATUAÇÃO	EFETIVO OU CONTRATADO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO/FUNÇÃO:
Verão	42 anos/ Feminina	Pedagogia/UNIT	Direção	Efetiva	23 anos
Primavera	47 anos/ Feminina	Pedagogia/UFAL	Professora	Efetiva	24 anos
Outono	31 anos/ Masculino	Pedagogia	Intérprete de LIBRAS	Contratado	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados, 2022.

Utilizou-se os nomes fictícios trazendo esse aspecto metafórico das estações do ano, pois a chegada de cada estação traz um novo momento: o **outono** recorda a renovação, a transformação, e as folhas, ao caírem no chão, dão vida para as que virão a nascer, proporcionado assim, a chegada de uma nova estação. A **primavera** com suas flores, incorpora a suavidade dos perfumes das flores e o cantarolar dos pássaros. Assim nesse cantarolar, nessa garoa vem chegando o **verão** com o sol aquecendo a alma, iluminando os dias e clareando os canteiros, tal qual o processo da pesquisa, repleto de renovação, descobertas, numa leve garoa que impulsiona a superar os anseios e as circunstâncias advindas no inverno, uma estação que tem seus dias mais chuvosos, mas que traz uma beleza inexplicável, da sensação em ver o arco-íris no céu, o seu colorido apresentando a vida, que em dias cinzentos, pode-se perceber a beleza existente, bastando respirar fundo, fechar os olhos e ouvir aquela canção que traz calma e tranquilidade. Desse modo, cada participante trouxe sua visão que floriu e enriqueceu este trabalho, permitindo reflexões inerentes à concepção de currículo adotada na IEI.

De tal modo, a entrevista semiestruturada continha 20 perguntas, que no decorrer da entrevista iam sendo explicadas quando por parte do entrevistado havia

alguma dúvida, podendo também dialogar, ouvir, observar cada participante no momento da entrevista<sup>33</sup>.

A participante Verão<sup>34</sup> mostrou-se confortável. Dentre as 20 perguntas, somente duas não foram respondidas, pois eram específicas para os professores. A entrevista aconteceu na sala da direção, durante a entrevista houve uma pausa, pois, uma funcionária da IEI precisou tirar uma dúvida com a participante.

No entanto, a participante Primavera<sup>35</sup> no início da entrevista estava com seu celular realizando pesquisa aleatórias, o guardando somente quando foi lhes feita a terceira pergunta. Vale destacar que a entrevista foi feita na sala de aula, o barulho extremo dificultava um pouco que tudo transcorresse da forma mais proveitosa, sendo tal aspecto perceptível até mesmo na reprodução da gravação para a análise dos dados. Mas, quando estávamos na pergunta 15, fomos direcionadas para a sala dos professores, pois a recreação das crianças tinha terminado, era exatamente às 9:30, horário do lanche das crianças. Vale enfatizar que a entrevista aconteceu no momento de departamento da professora, que se encerraria às 10:00. Mediante o participante Outono<sup>36</sup> se pode notar uma maior tranquilidade.

---

<sup>33</sup> As entrevistadas foram realizadas em dias diferentes de acordo com a disponibilidade dos participantes.

<sup>34</sup> Descrição do ambiente, participante e pesquisadora: A sala da direção é um espaço pequeno, contém uma mesa média e uma pequena (de estudante) a mesa média fica centralizada, enquanto a pequena fica ao lado no canto da parede, à frente das mesas encontram-se uma o bebedouro, outra mesa pequena (de estudante), um móvel com gavetas e ao lado dele uma estante, mas todos esses objetos são próximos um do outro, o espaço para se locomover é pequeno. A participante estava com os cabelos presos, usando óculos de grau, com uma blusa na tonalidade esverdeada, usava calça, permaneceu sentada. A pesquisadora usa óculos de grau, estava de calça, blusa de manga longa estampada, mas com a tonalidade vinho predominando, estava de sapatilha preta e cabelos presos. Sua uma agenda ficou sob à mesa junto com o celular para a gravação, assim sendo, em sua mão estava as folhas A4 com as perguntas semiestruturadas

<sup>35</sup> Descrição do ambiente, participante e pesquisadora: A sala de aula contém 20 cadeiras e 20 mesas pequenas adaptáveis ao tamanho das crianças, essas cadeiras estão em formato de círculo, assim, o meio da sala fica livre, essa sala é uma das salas maiores da IEI, nas paredes do lado direito contém as exposições dos trabalhos das crianças, na parede esquerda contém o alfabeto (de modo aleatório a disposição das letras, ao lado contém o cartaz do crachá das crianças com seus respectivos nomes, por trás da mesa da primavera contém uma armário, um quadro ao lado dele, ao lado do quadro um cartaz intitulado quantos somos, com carinhas na tonalidade rosa claro (ênfatisando uma tonalidade de pele). A primavera estava sentada, vestida com calça e uma farda, usava tênis e óculos de grau. A pesquisadora estava de calça, blusa verde com detalhes na alça (estilo regata), usava uma sapatilha preta, com uma bolsa marrom grande, em cima da mesa estava o celular para a gravação, a agenda e as folhas A4 com as perguntas semiestruturadas.

<sup>36</sup> Descrição do ambiente, participante e pesquisadora: A entrevista foi realizada na sala dos professores, ficamos em uma mesa grande, próximo a porta de entrada, o outono usa óculos de grau, estava com uma camisa fechada, cuja tonalidade era azul escuro, de calça, atento nas perguntas realizadas. A pesquisadora estava de blusa azul, cabelos presos, sapatilha e calça jeans azul com um rasgo nos joelhos. Por trás do participante estava os recursos pedagógicos, o ventilador fica no mesmo lado que o participante (lado direito da sala), mas o ventilador encontrava-se desligado devido o

Nessa perspectiva, disponibilizar-se-á, de forma detalhada, por meio da coleta dos dados as contribuições dos participantes no que se refere às categorias de análise, destacando as perguntas correspondentes e realizando reflexões por intermédio do aporte teórico voltado para as categorias de análise.

#### **4.2 A discussão racial no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros.**

Abordar-se-á, com base na coleta de dados as questões inerentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros. Deve-se enfatizar que o documento institucional está em período de atualização, não sendo, até o momento da finalização desta pesquisa, disponibilizado à pesquisadora. Assim, as análises aqui realizadas são referentes ao PPP do ano de 2020, valendo destacar, ainda, que ocorreram mudanças em relação ao quadro de funcionários.

À vista disso, Prado, Diógenes, Santos (2012, p.4) afirmam que,

O projeto político pedagógico é um documento que contém os elementos para se planejar a organização nos espaços escolares, do planejamento curricular, avaliação e metas, estrutura escolar, conteúdos e metodologias, histórico, sua identificação, entre outros. Portanto é um documento exigido por lei e todas as escolas da rede pública e privada devem tê-lo à disposição da população que queira conhecer os pontos descritos nele.

Baseado na afirmação dos autores se pode ampliar o olhar para o documento da IEI Manoel Serapião Calheiros, pontuando a organização das informações contidas, é identificável a disposição do contexto histórico e a identificação tanto do município quanto da IEI referida nesta pesquisa, mas infere-se que há fragilidades no documento com relação à concepção de currículo e dentre outros aspectos.

Posto isto, ao analisar o PPP, foi possível indagar-se no que se refere à concepção de currículo, ao perfil da comunidade, como bem salientado pelos autores que o PPP engloba não somente o que está posto no conceito acima, mas todos os aspectos específicos da localidade da IEI.

Quando reflete acerca do perfil da comunidade, compreende que de acordo com as informações dispostas no documento não há a definição desse perfil, no entanto, é possível trabalhar com base no público-alvo, sabe-se que é uma IEI e

---

barulho. A pesquisadora estava com caderno, celular e duas folhas A4 na mesa com as perguntas semiestruturada para a mediação da entrevista.

logicamente atende as crianças daquela localidade, mas para ampliar o olhar em relação aos princípios básicos, como por exemplo: respeito às diversas culturas, às religiões, às etnias e raças, indaga-se como propiciar esses princípios no cotidiano educativo se no documento encontra essas fragilidades? Visto que, o PPP é um documento produzido pela comunidade escolar.

Entretanto, há menções no que concerne aos princípios e valores estabelecidos na IEI Manoel Serapião Calheiros, com base no que está disposto no PPP (2020, p.12), que são “[...] respeito pelas diversidades culturais, relações éticas e responsabilidade social”. Assim, levando em consideração a responsabilidade social, aqui cabe enfatizar a responsabilidade social dos/as professores/as em mediar, proporcionar às crianças o contato com as pluralidades existentes no ambiente educacional, não somente das diversidades culturais, pois tem-se uma pluralidade no que se refere à etnia, raça, religião e dentre outros aspectos que englobam as diversidades culturais pontuadas no PPP.

Portanto, os atores<sup>37</sup> escolares trazem sua visão de mundo para o PPP. Desse modo, não se pode afirmar que houve a participação dos pais e/ou responsáveis na elaboração do PPP, devido à mudança na equipe gestora, razão pela qual essa questão ficará sem resposta efetiva.

No entanto, ao ser perguntado para a participante Verão acerca do interesse dos pais e/ou responsáveis em relação a documentação da IEI, foi salientado que eles não buscam informações no que se refere à documentação da IEI, como abordar-se-á no quadro a seguir,

#### **QUADRO 10: Documentos oficiais da IEI conhecido pelos pais e/ou responsáveis?**

<b>PERGUNTA SEM NUMERAÇÃO<sup>38</sup></b>
Os pais ou responsáveis pelas crianças eles em algum momento procuram saber do Projeto Político Pedagógico, do currículo, como se trabalha com as crianças?
<b>RESPOSTA</b>
Não, eles não perguntam sobre documentação nenhuma da escola, eles vêm e cobram quando há algum acontecimento com o próprio filho, mas diante de eventos, é o que escola trabalha, o que a escola quer pra desenvolver a criança, nunca, nem PPP, nada. E até quando tem as reuniões eles julgam que é desnecessário. E esse ano é que eu tô

<sup>37</sup> Diretor(a), coordenador(a), professores(as), equipe de apoio, vigilantes, pais e/ou responsáveis...

<sup>38</sup> Foi realizada no momento da coleta de dados baseando-se no diálogo entre pesquisadora e participante.

conseguindo, depois da volta do retorno trazer eles e quando sempre tem uma reunião, ou evento ou uma pequena coisa a gente tenta falar um pouco do que, de como se desenvolve cada... assim PPP, como se desenvolve pra podre eles têm conhecimento de como a escola trabalha. Porque eles querem, o sentido deles é que a criança aprenda a ler e escrever. E a educação infantil, não é bem por esse caminho.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na coleta de dados, 2022

Desse modo, infere no que diz respeito à conscientização dos pais e/ou responsáveis, que precisa ser trabalhada, para que eles tenham conhecimentos dessas documentações. O diálogo família e escola vai além de reuniões bimestrais, cabendo a IEI iniciar esse trabalho, para que, assim, possam proporcionar às crianças uma educação pública de qualidade, visando seu desenvolvimento integral. É necessário e urgente entender a concepção de criança e infâncias que a IEI incorpora. Essas questões não foram, infelizmente, identificadas no PPP.

Nota-se por meio das contribuições da participante Verão que os pais e/ou responsáveis não compreendem os princípios da Educação Infantil, o que permite reflexões: será que os/as professores/as compreendem o que é a Educação Infantil? Pois, os dados mostram que os pais e/ou responsáveis cobram a alfabetização das crianças, mas o que se trabalhar com crianças de 4 a 5 anos em 11 meses?

São indagações pertinentes, que cabe aos professores/as dialogar acerca desta concepção, deixando explícito como e o que se trabalha na EI, evidenciando assim, a finalidade da EI, que se caracteriza em possibilitar o desenvolvimento integral das crianças desenvolvendo seus aspectos psíquicos, cognitivos, emocionais e físicos para a faixa etária da pré-escola.

Em consonância com os dados dispostos, pode-se identificar que os pais e/ou responsáveis não obtêm o conhecimento dos documentos oficiais da IEI, mas uma nova indagação surge: será que os atores escolares os conhecem? Buscando compreender essa questão, trouxe a pergunta aos participantes, que responderam o constante abaixo.

#### **QUADRO 11: Documentos oficiais da IEI conhecido por todos?**

<b>PERGUNTA 2</b>
Você conhece os documentos oficiais da instituição em que você atua, tais como projeto político pedagógico, currículo formal, dentre outros?
<b>RESPOSTAS</b>

VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
Um pouco né, por ser meu primeiro ano de gestora aqui, não meu segundo né, o primeiro ano foi em 2021, conheço um pouco, mas tento estudá-lo ao máximo, vou em cima das leis quando tenho dúvida, e saio buscando as pessoas que o criaram. A gente só tem aquele direito de (ficou pensativa), como diz a história fazer algumas mudanças, quando a gente se senta com todos. E é bem pouco o tempo que a gente tem na instituição pra fazer todo esse estudo, então eu só faço qualquer mudança em cima do estudo feito com toda equipe.	Sim, tenho acesso. Tive acesso né, hoje no momento acredito que eu tenho acesso é só pedir a diretora.	Conhecer a fundo não, nos foi passado já, foi dado uma pincelada em relação a esses documentos, inclusive antes mesmo da última atualização, mas conhecer a fundo não conheço.

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados, 2022.

Percebe-se nos relatos dos participantes o conhecimento bem superficial dos documentos, identificando-se que há, inclusive, inconstância nos relatos, especificamente por parte do participante Outono.

Para tal finalidade,

Vale destacar que o PPP é um documento em permanente processo de discussão e reflexão, a partir das práticas pedagógicas contribuindo com a organização de todo o trabalho escolar, sem esquecer de que a preocupação maior é o melhor atendimento a criança (PPP, 2020, p.12).

Também não se pode desconsiderar que a participante Primavera, afirma conhecer o documento, quando, na verdade, pela sua fala, nota-se que ela tem o acesso disponibilizado ao documento, parecendo confundir até mesmo a terminologia das expressões, ou seja, parece permear no imaginário da entrevistada a ideia de que “se eu posso acessar o documento eu o conheço”, sem dar maiores detalhamentos do que se encontra posto no PPP, o que é motivo de preocupação.

Ainda que os participantes afirmem que tiveram contato, mas que não conhece a fundo o que está disposto no PPP, a partir dessa informação, é explícito que se deve ter momentos voltados para que os/as professores/as tenham acesso e se debrucem acerca dos documentos que regulamentam a Educação Infantil da instituição, nos quais eles exercem suas funções, sendo preciso o conhecimento do que está posto,

para que assim, possam discutir e refletir o que vem sendo salientado no próprio documento. Significa dizer que parece ser necessário um maior interesse dos que estão à frente de funções importantes na escola, no estudo dos documentos oficiais, fazendo com que esses deixem de ser simples papéis acumulados em gavetas e possam se tornar instrumentos que venham balizar suas práticas profissionais.

Esse estudo no tocante aos documentos podem e devem acontecer nos momentos formativos, como por exemplo, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois a equipe pedagógica da IEI em conjunto pode dialogar acerca dos mesmos. No entanto, reafirma-se que é necessário a conscientização de todos, não somente dos professores/as, mas dos atores escolares sobre a importância de tais documentos.

Verificou-se, nesse sentido, que:

[...] é por meio das paradas pedagógicas existentes a cada bimestre e pelo HTPC que é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipais e estaduais de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente (PPP, 2020, p.11).

Desse modo, infere-se que é preciso aprofundar as discussões inerentes aos documentos institucionais no intuito de refletir acerca do currículo e das práticas pedagógicas em consonância do PPP.

De acordo com os dados, pode-se inferir, no que diz respeito às menções no Projeto Político Pedagógico da IEI Manoel Serapião Calheiros acerca das relações étnico-raciais, que são identificáveis as lacunas no documento da IEI, lacunas essas que implicam diretamente na concepção de currículo incorporada pela instituição.

Além disso, quando se pensa nessas lacunas associadas com as relações étnico-raciais na Educação Infantil torna-se nítido o desconhecimento no documento, sabe-se que o PPP com base na realidade da IEI ele aponta o caminho pedagógico a ser trilhado, e na referida IEI não identificou essa preocupação em dispor os possíveis trabalhos levando em consideração as relações étnico-raciais, aspecto esse que preocupa, pois indaga-se, como as crianças negras dessa IEI são vistas, compreendidas e inseridas no currículo escolar?

Para tanto, o brincar e o cuidar estão presentes nesse contexto educacional, sendo identificável nas contribuições dos participantes (Verão e Primavera), mas para além desses princípios norteadores, pode-se inferir que existem ausências de temáticas preponderantes no que diz respeito às relações étnico-raciais, pois,



O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição *sine qua non* para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social de futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade / superioridade dos grupos étnicos. A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (CAVALLEIRO, 2021, p.37-38).

Aqui reafirma-se a responsabilidade que os atores escolares têm em promover uma educação compromissada com o desenvolvimento integral das crianças, sendo necessário ir além dos objetivos preestabelecidos nos documentos oficiais, pois sabe-se que esses documentos se caracterizam com a concepção de currículo prescritivo, na qual se tende a descrever o caminho que os/as professores/as deverão seguir. Não se pode fechar os olhos para a realidade concreta que as crianças das Instituições de Educação Infantil públicas estão inseridas.

Essa realidade deve estar enfatizada no PPP, pois é necessário o conhecimento mediante o público-alvo que se atende, e na IEI cuja pesquisa foi desenvolvida, essa realidade não está evidenciada no documento, mas que realidade é essa? Tem-se na IEI Manoel Serapião Calheiros o atendimento de crianças com vulnerabilidade social, crianças que sofrem violências sejam físicas ou emocionais, crianças com Transtorno do espectro autista (TEA), crianças que convivem com seus avós e não tem contato com seus pais, são inúmeros aspectos que não estão sendo evidenciado no documento, desse modo, a singularidade e particularidade da referida IEI fica invisibilizada.

Para tanto, os participantes de maneira objetiva salientaram que no PPP não há aspectos alusivos à discussão das relações étnico-raciais, conforme os dados expostos a seguir:

#### **QUADRO 12: Relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico.**

<b>PERGUNTA 10</b>		
O Projeto Político Pedagógico – PPP contempla as ações pedagógicas acerca das relações étnico-raciais?		
<b>RESPOSTAS</b>		
<b>VERÃO</b>	<b>PRIMAVERA</b>	<b>OUTONO</b>

Não, bem, bem, longe, pelo menos dentro do meu conhecimento, do que eu li até agora.	Não me recordo. Acredito que não	Não... Sabe, eu acho que, é (pausa) falta bastante ainda. Porque é apenas mencionado, mas não é tratado.
--	----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Com base nos dados explicitados e mediante a análise do PPP afirma-se que, de fato não se identificou menções no que tange às relações étnico-raciais, Desse modo, a análise condicionou preocupação, levando em consideração que as crianças nessa faixa etária estão no processo de identificação do corpo do outro, aprendem por meio das interações e socializações e percebem as diferenças existentes, e se os atores escolares não esclarecem ou oportunizam as crianças o contato com a convivência multiétnica, conceito esse discutido por Cavalleiro (2021), que favoreceu o entendimento por intermédio dos princípios dispostos no PPP, as crianças, especificamente as crianças negras, estarão imersas nesse campo das negligências e violações de direitos outrora garantidos nos documentos oficiais.

Para tanto,

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (CAVALLEIRO, 2021, p.17).

Essa questão da leitura de mundo precisa ser trabalhada desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Assim, seguindo essa premissa, os/as professores/as podem indagar-se: como trabalhá-la com crianças pequenas? Como inseri-las nos documentos da IEI?

Ao refletir acerca da concepção de currículo, das práticas pedagógicas, dos referenciais que discutem sobre a Educação Infantil e sobre a Educação Antirracista, pode-se caminhar e possibilitar uma educação com base na equidade, pois tudo que está explícito nos documentos legais devem ser incorporados na prática pedagógica. Ressalta-se, por oportuno, que se acredita não bastar realizar-se atualizações nos documentos da IEI, como por exemplo, no Projeto Político Pedagógico, precisando-se efetivá-las no cotidiano educativo.

Dessa maneira, pode-se asseverar que a concepção de currículo incorporada no PPP da IEI Manoel Serapião Calheiros abrange o que está estabelecidos nos

documentos oficiais que regulamentam a EI, a saber: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI, 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2019) e Ementas disponibilizadas pelo Sistema Municipal de Educação - SME.

Para aprofundar a análise no que diz respeito à concepção de currículo incorporada pela IEI referida, especificar-se-ão os princípios/direitos estabelecidos nesses documentos supracitados, conforme quadro abaixo apresentado.

**QUADRO 13: Documentos que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros.**

DOCUMENTOS	ANO	PRINCÍPIOS	LINK PARA ACESSO
ECA	1990	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores;	<a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ei8069_02.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ei8069_02.pdf</a>
LDB	1996	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm</a>

DCNEI	2009	Art. 6. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=2298-rceb005-09&amp;category_slug=zembro-2009-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=2298-rceb005-09&amp;category_slug=zembro-2009-pdf&amp;Itemid=30192</a>
IQEI	2009	Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.	<a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/iei8069_02.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/iei8069_02.pdf</a>
BNCC	2017	[...] vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar). Como a socialização, a autônoma e a comunicação.	<a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abas-e/#infantil">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abas-e/#infantil</a>

RECAL	2019	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;	<a href="https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-da-educacao-infantil">https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-da-educacao-infantil</a>
-------	------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Com base nos dados, nota-se que o PPP está respaldado nos documentos que regulamentam a Educação Infantil, mas não se identificou a concepção de currículo da IEI, sendo assim, há dados no que se refere à identificação da IEI, abordando aspecto da localidade, questões culturais trazendo as especificidades regional da IEI.

À vista disso, ao ampliar o olhar para a concepção de currículo incorporada na referida IEI, é perceptível a existência do currículo prescritivo, pois,

O currículo prescritivo é fragmentado e planejado por especialistas, consultores e empresários que não conhecem o campo educacional, a escola pública e os seus desafios. O processo de construção do currículo prescritivo exclui do planejamento educacional / escolar os principais atores que lidam com o ensino e a aprendizagem (SILVA; SILVA; SANTOS, 2020, p.149).

É nítido nas entrelinhas do estudado que o documento se baseia na BNCC (2017), a qual tem por base uma concepção fortemente prescritiva. Assim, entende-se que os atores escolares podem e devem ampliar sua visão no que se refere à prática pedagógica, que eles não devem se limitar aos objetivos de aprendizagens, campos de experiências e direitos de aprendizagens ali dispostos, pois os/professores/as sabem e conhecem o cotidiano escolar, a realidade social, étnica de cada criança.

Posto isto, tanto o ECA (1990) quanto a LDB (1996) visam o desenvolvimento pleno das crianças, e esse desenvolvimento está além dos aspectos prescritos na concepção engessada da BNCC (2017). A criança precisa conhecer-se e conhecer os seus pares por meio das propostas que visem a garantia da equidade, da emancipação, promovendo assim, a justiça social.

Dessa forma, trazendo as crianças para a centralidade, reconhecendo suas potencialidades, especificamente das crianças negras, recorte central deste estudo, nota-se o caráter excludente, pois as particularidades, as singularidades e

subjetividades são retiradas, os/as professores/as na perspectiva das normativas da BNCC seguem um manual, um roteiro, abrangendo assim, um prática pedagógica mecanizada, engessadas nos moldes dominantes, atrelados a um modelo de sociedade subserviente, existindo pouco espaço para que entidades historicamente defensoras da educação humanista possam se posicionar e refletir acerca do modelo de educação em pauta. É necessário romper com essa lógica excludente e dominante.

No entanto, na contramão do que se defende, observa-se na letra da lei que:

Art. 26. 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. (Redação dada pela lei nº 12.796/13).

Assim sendo, com base na afirmação acima em relação a BNCC ser complementada no sistema de ensino, infere-se que ela é seguida, é o documento base da IEI cujo dados foram coletados. Mas, identificou-se que faltam essas características regional e local no PPP da referida IEI, apresentando, tão somente, os aspectos econômicos da localidade, de religião associando à festa do padroeiro da cidade no contexto cultural, bem como algumas alusões às apresentações de pastoril e cavalhadas ocorridas no período da Emancipação Política da cidade.

Mediante as questões abordadas afirma-se que a discussão étnico-racial não é mencionada nos documentos da IEI, tanto que os participantes de maneira objetiva e sucinta apontaram o não conhecimento em relação à temática, em relação à Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03.

Eles afirmaram que não obtiveram o contato durante a formação inicial, a não ser de maneira superficial. Essas afirmações causam inquietações, angústias, pois com um simples olhar para o aspecto cronológico da referida Lei, tem-se quase duas décadas da sua implementação se passaram e os/as professores, aqui na representação dos participantes da pesquisa, ainda enfatizam o não conhecimento.

Tendo de maneira mais abrangente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que dispõem da abrangência da temática na Educação Infantil, os participantes afirmam também o seu desconhecimento. Desse modo, é inevitável o sentimento de decepção eis que se os/as professores/as afirmam não conhecer, como eles poderão propiciar na sua prática pedagógica a educação

antirracista, levando assim, em consideração a inclusão das temáticas que visam o contato com as diversas culturas, identidade, etnia, dentre outros aspectos? Como os/as professores/as irão romper com a visão dicotômica de inferioridade e superioridade entre as raças? Como eles/as irão fazer com que as crianças negras sejam protagonistas nas ações pedagógicas, nas apresentações escolares?

Quanto à abrangência das Diretrizes no âmbito da Educação Infantil, objeto específico da consulta feita a esta Câmara, os textos normativos não deixam margem para dúvidas. No primeiro parágrafo do item intitulado, **História e Cultura Afro-Brasileira – Determinações**, do Parecer CNE/CP no 3/2004, pareceu que corporifica as Diretrizes, lê-se: *A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de **Educação Básica** trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores* (negrito do relator). No que diz respeito à composição dos níveis escolares, a relação é insofismável. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, estabelece no inciso I do art. 21 que a Educação Básica é formada pela **Educação Infantil**, Ensino Fundamental e Ensino Médio (negrito do relator). Disso decorre que a clareza da inclusão da Educação Infantil na órbita de incidência das Diretrizes é cristalina. Em continuação, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, ao oficializar a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressa no seu art. 1º que essas Diretrizes devem ser *observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos **níveis e modalidades da educação brasileira** e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores* (BRASIL, 2004, p.3).

Ao incorporar um currículo prescritivo a IEI pode potencializar um discurso excludente, reproduzindo visões dicotômicas, pois, nessa perspectiva do currículo prescritivo, a homogeneização se consolida na prática pedagógica, tendo em vista que, “a homogeneização do currículo se configura como imposição, uma vez que haverá silenciamento de saberes e de vozes no campo educacional” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2020, p.151).

Reforça-se aqui a observação de que esse silenciamento na Educação Infantil é extremamente perceptível, seja nos murais expostos, onde é nítido o apagamento de corpos negros, sendo também identificável nas histórias infanto-juvenis, nos contos que são trabalhados, em que as crianças negras e não negras vão apreendendo e retroalimentando no cotidiano escolar essas relações excludentes.

É necessário esse rompimento, é preciso olhar para além da BNCC (2017) e dos demais documentos oficiais, pois a escola é dinâmica, traz vida, e nas pré-escolas dever-se-á trazer constantemente um olhar humanizado, já que o amor no ato de educar é indicativo do caminho a ser seguido.

Após as constatações apresentadas, por meio do que fora extraído em pesquisa campo, entende-se necessário trazer a cena algumas teorizações acerca de currículo, uma vez que inegáveis se tornam as relações de poder que, implícita ou explicitamente, circundam o universo de estudo, relações estas que são perpassadas, a todo instante, pelo currículo como elemento inspirador e norteador das ações educativas propriamente ditas.

#### 4.2.1 Currículo, tensões e possibilidades

Pensar o currículo na Educação Infantil favorece reflexão no que diz respeito à efervescência dos movimentos sociais, na luta por creches desde a década de 1970. Para tanto,

No Brasil, a creche também teve a finalidade de liberar a mão de obra da mãe pobre e assim garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora. Enquanto na Europa as creches surgem visando atender às necessidades das mulheres que trabalhavam no setor industrial, no Brasil essa demanda se dá inicialmente entre as trabalhadoras domésticas, pois aqui a industrialização encontrava-se em seus primórdios de desenvolvimento. (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p.34).

Desse modo, as creches atendiam e atendem aos filhos da classe trabalhadora, as políticas educacionais estabelecidas para atender as especificidades da Educação Infantil foram conquistadas por meio de lutas e tensões travadas por mulheres trabalhadoras como salientado pelas autoras, vendo-se que as creches também oportunizavam a sobrevivência das crianças, pois suas mães estariam inseridas no mercado de trabalho.

No entanto, a Educação Infantil surge com essa finalidade focada na criança, mas com o aspecto do cuidar. Aos poucos, a concepção da Educação Infantil foi se consolidando, as crianças foram redirecionadas para a centralidade, objetivando, assim, o seu desenvolvimento integral, físico, emocional e cognitivo.

A Educação Infantil caminha de mão dadas com a família, pois é indissociável essa parceira escola e família, visto que, trabalha-se com bebês e crianças bem pequenas. O diálogo é o aspecto mediador entre os atores escolares, visando o bem estar e o pleno desenvolvimento das crianças.

Assim,

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 5 de outubro de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser um direito



garantido pela lei, o que representa uma conquista política. Desde então, a Educação Infantil tem passado por reformulações no campo das Políticas Públicas. (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p.40)

Sabe-se que essas reformulações abrangem a concepção de currículo. Dessa forma, para refletir acerca dessa concepção, destacar-se-ão as colocações dos participantes no tocante ao currículo defendido na IEI Manoel Serapião Calheiros.

#### QUADRO 14: Categoria de análise: Currículo.

PERGUNTA 4:		
Qual a concepção de currículo incorporada pela a equipe pedagógica da qual você faz parte?		
RESPOSTAS <sup>39</sup> :		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
<p>É, (pausou) porque assim, diante né, como eu digo é o segundo ano, a gente tenta desenvolver o aprendizado da criança a partir do brincar, mas é como é que se diz, é muito difícil, porque parte de alguns funcionários que a gente sabe que pode ser tanto do porteiro a cozinha a falta de responsabilidade e dedicação na área. Mas, a gente tenta focar no (pausa) na criança, é voltado apenas para a criança, mas que poucos compreendem, né? A gente desenvolve o aprendizado, tenta trazer projetos, objetivos que possam ser alcançados, eles são lançados, mas nem sempre são alcançados. Entendeu? Com relação a isso e a participação ela deveria ser ativa, mas poucos participam como deveriam participar.</p>	<p>Um currículo que fosse voltado para educação infantil onde pudéssemos trabalhar os principais eixos é que são as interações e brincadeiras. Então o currículo foi sempre voltado para as brincadeiras e as interações.</p>	<p>Ao realizar essa pergunta, o entrevistado informou não ter entendido, refiz com explicações. E em seguida ele respondeu: Então né (risos), eu não sei nem te responder ao certo, essa questão, porque inclusive eu estava em reunião agora pouco para a gente discutir sobre esses aspectos, sobre isso, porque é (pausa) acabou acontecendo infelizmente umas falhas na comunicação, aí estamos inclusive revendo isso.</p>

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados, 2022.

<sup>39</sup> As respostas foram transcritas sem alterações.

Os dados mostram que a concepção de currículo se dá na perspectiva do brincar, das interações e brincadeiras. Entretanto, o participante Outono, em sua colocação, não deixa claro essa concepção, já que, lamentavelmente, ele enfatiza não saber o contexto do que aqui se questionou. Em relação às afirmações das participantes Primavera e Verão, é identificável apenas o contexto do brincar.

As interações e brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil, aspecto esse salientado nos documentos oficiais, e esses eixos são a base para a concepção de currículo, mas o currículo da IEI referida também se encontra entrelaçado com os moldes Base Nacional Comum Curricular, na qual tem uma lógica homogeneizadora.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2009) tem-se disposto no seu Art. 4. que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

É com base nesses princípios que se defende a Educação Infantil, as quais as crianças vivenciam e experimentam nas propostas pedagógicas o ser criança, o conhecer sua infância. Nessa visão, a criança é entendida com um ser social e assim o currículo incorpora a justiça social, os aspectos emancipatórios estarão entrelaçados com a Educação Antirracista, a qual é o eixo central desse trabalho, em que as crianças possam, por meio das propostas pedagógicas, ter o contato com as diversas culturas, questão essa estabelecida nas DCNEI (2009).

Para tal,

[...]o currículo deve buscar a sistematização das diferentes aprendizagens vivenciadas pelas crianças interna e externamente ao espaço da escola. Essa concepção foca o currículo na criança e em suas interações, necessitando contemplar a vida delas e seus encontros com outras crianças e com os adultos que fazem parte de sua vida. Sintetizando: o currículo acontece por meio das interações que ocorrem entre todos os sujeitos envolvidos com o espaço de educação infantil (Trinidad, 2012, p.121).

As interações, as socializações proporcionam para as crianças o contato com as diversas culturas, etnias, religiões e dentre outros aspectos, mas caberá aos professores mediar e promover em sua prática pedagógica a inserção dessas

temáticas. Em vista disso, abordar-se-ão as colocações dos participantes a respeito dos elementos raciais no currículo da IEI.

#### QUADRO 15: Elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros.

PERGUNTA 14		
Como são inseridos nos currículos os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
Respostas:		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
<p>Não tem esses estudos racial, deveria ter, mas aí a gente sabe que quando a gente vai planejar no momento a gente foge e o que é focado nesses planejamentos, é o desenvolver, o brincar, o emocional, mas nunca foca diretamente, surge o momento que esse tema ele é envolvido sim, mas de uma forma não direta, entendeu? Ele é acontecido na necessidade, como já foi colocado de ter um acontecimento, e focar. Mas, os temas eles de dizer assim, vamos ser trabalhado, realmente não.</p>	<p>Quando aparece uma imagem ou outra, é no mínimo no mínimo, aparentemente nada com relação a questão racial. (apontou para o mural exposto na sala). Não ela esquece, ela esquece, na maioria das vezes termina esquecendo. Infelizmente ainda pecamos, na verdade nada impede, não tem nenhum impedimento que você não possa trabalhar, na verdade é uma cultura que tá tão arraigada, tão arraigada que tudo é o branco, que muitas vezes ali quando você está na formação, você termina esquecendo, é aí onde eu falo tem que haver políticas públicas, tem que intensificar essas políticas, para que haja formação sempre, pra quebrar tudo isso. Pausa... Olhe para você vê a começar pelas formações, e olhe que eu já passei por várias cidades, não tem uma formação voltada para a educação infantil para trabalhar diretamente essa questão com as crianças, vai ter formação sim? Tem formação.</p>	<p>No caso como eu já havia mencionado, apenas no... no, na semana da consciência negra, onde é abordado, mas não esclarecido. Por diversas vezes é, o que acaba acontecendo, é uma confusão ainda maior, em vez de esclarecer.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Os dados mostram as ausências no currículo no que diz respeito aos elementos raciais. A discussão surge como bem salienta o participante Outono, na data estabelecida de acordo a Lei 10.639/03 que dispõe em seu Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Mesmo assim, o próprio participante declina não saber se o papel de esclarecer os conteúdos acontecem, de fato, ou se acaba existindo uma confusão maior com a temática.

Uma realidade concreta é que os atores escolares, ao se limitarem somente em proporcionar as crianças o contato com a história da população negra em uma data específica, contribuem para uma lógica dominante do currículo, qual seja, da reprodução do perfil eurocêntrico e do branqueamento histórico-cultural. As crianças negras e não negras precisam no ambiente educativo conhecer suas histórias, e esse conhecimento não pode ser trabalhado em ocasiões pontuais, ou apenas quando há casos de racismos no ambiente educativo. O racismo já é justamente uma comprovação inequívoca da falha da educação propagada ou da ausência de uma educação antirracista.

As crianças precisam, ao longo do ano letivo, conhecer, dialogar, refletir sobre sua história, família, ouvindo as histórias infanto-juvenis que tragam o protagonismo para crianças negras, enaltecendo suas belezas, até para que elas se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Não dá mais para trabalhar as relações étnico-raciais somente no dia 20 de novembro, é preciso ir além desta data, sendo necessário potencializar as crianças negras, suas identidades, seus traços físicos, as tonalidades de suas peles.

O currículo tem que ultrapassar essa visão dicotômica, homogênea, excludente. O currículo da Educação Infantil tem de propiciar a garantia dos direitos. Assim,

Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil. (Trinidad, 2012, p.121).

Desse modo, quando a participante Primavera estava explanando suas convicções, ela aponta para os cartazes expostos na sala, e enfatiza a padronização presente no ambiente educativo, em que as crianças negras daquela sala, no mural daquela sala não se veem, o que é um fator que entristece, pois ocorrem ali

negligências, violações, às quais os/as professores/as desenvolvem consciente ou inconscientemente. As crianças necessitam expressar seus desejos, mas para isso, elas precisam identificar que aquele espaço é um ambiente que lhes proporcionam confiança e segurança.

Ao analisar as colocações da participante Verão, uma questão é tocante “a gente foge” foge de mediar, de oportunizar, de potencializar as crianças negras, esse “a gente foge” interliga-se com a gente se silencia, com o ritual pedagógico do silêncio discutido por Cavalleiro (2003). “A gente foge” e quanto às crianças negras, que em seus olhares pedem socorro, mas “a gente foge” e fugindo a gente ignora o pedido de socorro, trazendo aspectos de negatividade para as crianças negras.

O ambiente educativo com essa postura do “a gente foge” é uma maneira de fugir do problema, silenciando e negligenciando, e quando não dá para fugir, o que fazer? Trabalhá-lo ou ignorá-lo novamente?

A Educação Infantil, por meio dos seus princípios norteadores, trazendo a criança na centralidade, tem que se comprometer com as relações étnico-racial. O não comprometimento, caracteriza-se com as lacunas identificadas no próprio documento da IEI referida, o PPP, das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as.

O trabalho realizado por creches e pré-escolas deve ser educativo e visa garantir também assistência, alimentação, saúde e segurança às crianças. A educação infantil deve preparar as crianças para que tenham bom desempenho na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental, e também lhes propiciar melhor desenvolvimento humano e social. A educação infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso – isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender e apreender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro. (Trinidad, 2012, p.120).

A criança que frequenta a Educação Infantil precisa ter a oportunidade de se desenvolver integralmente, seu contato com o ambiente educativo não se finda ali, ele continua, e é necessário ao pontuar as regras de convivência, mediar para os aspectos que se referem à convivência multiétnica, discutida por Cavalleiro (2003). Assim, cabe aos professores inserir os elementos raciais nos planos de aulas, nos projetos educacionais, nos murais, nas propostas pedagógicas.

Ainda nessa vertente, ampliando a abordagem e indagando-os acerca dos planejamentos semanais os participantes explicaram que:

**QUADRO 16: Elementos raciais no plano de aula.**

<b>PERGUNTA 15</b>		
Como são inseridos nos planos de aula os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
<b>RESPOSTAS</b>		
<b>VERÃO</b>	<b>PRIMAVERA</b>	<b>OUTONO</b>
Não faz plano de aula.	De forma muito tímida. Muito tímida mesmo, não nego a você. Como eu te falei é através de uma brincadeira, de uma história, de uma confecção.	Não faz plano de aula.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Os dados mostram que os elementos raciais praticamente não são trabalhados nos planos de aula. Apenas a participante Primavera enfatiza que insere, de maneira tímida, nas brincadeiras, nas histórias, mas não informou quais brincadeiras e quais histórias. Vale ressaltar que mediante a entrevistas, a participante manteve-se confortável, expressava seriedade e confiança ao responder as perguntas.

Já com as participantes Outono e Verão, nota-se que as relações étnico-raciais não são trabalhadas diretamente, como salientado por meio da participante verão, que as formações não abrangem a temáticas como foco, sendo pautado quando há a existência de casos de racismo por parte das crianças entre si, mas não se pontuou como se trabalha mediante aos casos de racismo.

Desse modo, é nítida a omissão por parte da escola, pois ao enfatizar que se trabalha quando surge um determinado caso, entende-se que é um trabalho pontual, mas não identifica a continuidade da discussão.

Nesse sentido, tem-se que:

Essas crianças chegam ao espaço da escola, que é permeado pela diversidade cultural. Apesar disso, as suas especificidades normalmente não são consideradas – a sua historicidade, o contexto no qual elas estão inseridas, o modo como organizam e constroem a vida, a sua ambiência familiar, o seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir, sua religião, sua condição de gênero, o seu pertencimento racial. (FRANCO; FERREIRA, 2017, p.261).

Com base na afirmação das autoras entende-se que a escola deve trabalhar os aspectos da pluralidade desde sempre, as questões que envolvem as especificidades e as singularidades das crianças, para que, de fato elas aprendam no cotidiano educativo a respeitar as diferenças. Volta-se a enfatizar: trabalhar nessa perspectiva, desde a Educação Infantil é um divisor de água.

Entende-se, assim, que o ambiente educativo, aqui pensando as Instituições de Educação Infantil, especificamente as escolas da modalidade de pré-escola, na qual as crianças em sua grande maioria estão com o desenvolvimento da oralidade, expressam por meio das palavras seus desejos e anseios, traz significados para as crianças. É o ambiente de troca de experiências, as crianças estão tendo contato com outros sujeitos para além do seio familiar, estão transitando, conhecendo e percebendo as diferenças. Desse modo, a escola não pode e não deve pautar seus ensinamentos no “[...] o discurso hegemônico”, pois ele “[...] marginaliza um grande contingente das crianças que não se reconhecem no discurso que é instituído - um discurso que não leva em conta história de vida, raça, gênero, classe social” (FRANCO, FERREIRA, 2017, p.261).

Dentre essas questões enaltecidas, tem-se os documentos oficiais que abrangem princípios alicerçados na garantia dos direitos constituintes para a Educação Infantil, como por exemplo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI – 1998, p.13), que abrange os seguintes princípios:

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

Mediante esses princípios compreende-se que se, de fato as IEI visassem a garantia deles, teríamos uma educação com base na equidade. Assim sendo, seria possível identificar nessas práticas pedagógicas uma Educação Antirracista. Desse modo, infere-se que os primeiros passos já foram dados desde o surgimento dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro, pois as denúncias em relação ao currículo surgem desse dado momento, como mencionado acima.

Nessa perspectiva, abordar-se-ão a seguir as contribuições com base na perspectiva da Educação Antirracista, pontuando, assim, as concepções dos participantes no que se refere a essa categoria que se interliga com a defesa da presente pesquisa.

#### 4.2.2 As contribuições mediante a categoria de análise: Educação Antirracista

Diante dos dados dispostos, abordar-se-ão pressupostos em relação à educação, pois no Brasil, os métodos educacionais que surgiram no período da colonização têm alicerces religiosos, o saber enaltecido prezava por catequizar os povos indígenas.

Na verdade, fora casos de exceção, o trabalho pedagógico escolar dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante todo o período colonial. Com o tempo, um primeiro “sistema escolar” tomou no Brasil a forma usual da educação na sociedade colonizadora: algumas missões com escolas para alguns grupos indígenas, algumas raras escolas de ordens religiosas dirigidas predominantemente a filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo; uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras, exercidas por professores leigos, muitos deles pouco mais que “alfabetizados”, como costuma acontecer até hoje no interior do país. Mais tarde, raros centros “reais” de ensino profissionalizante, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, durante muito tempo, os lugares únicos de uma educação escolarizada acima do “elementar”. (BRANDÃO, 1984, p.28).

Busca-se por intermédio dessa colocação de Brandão (1984), refletir no que diz respeito à educação na sociedade brasileira, pois é notável, quando se fala em educação, que há educações identificáveis nas entrelinhas e até mesmo nas mediações das aulas. Tinha-se para os indígenas escolas de primeiras letras com professores recém alfabetizado, no entanto, para os/as filhos/as dos que detinham o poder esse trabalho era mediado por religiosos, os quais possuíam uma melhor formação.

Essa disparidade se concretiza ao longo do tempo com o setor público e privado, pois o Estado tem a responsabilidade de investir com recursos financeiros para a educação pública.

Vale ressaltar que o princípio da educação, no período colonial, funda-se na catequização, no sagrado. Essa perspectiva, foi bem consolidada e até hoje permeia-se no currículo escolar, estabelecendo-se no período colonial um saber validado nos moldes da dominação, da sacralidade. Hoje ele permanece e é possível identificá-lo nas datas comemorativas, as quais, estão vinculadas com princípios religiosos.



Desse modo, Brandão (1991) afirma que,

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Por mais que busquem impor uma lógica hegemônica na educação, sabe-se que não há essa hegemonia, a pluralidade existe, os corpos diversos estão presentes na escola, sendo a educação o fio condutor para formar sujeitos críticos e conscientes, por isso, ela não acontece somente na escola.

A educação se dá nas relações familiares, nas trocas de experiências, na dinamicidade onde tem pessoas sedentas em aprender, buscando cada vez mais o aspecto humanizado da educação. Pensar a educação no sentido humanizado, emancipatório, é justamente pensar em mediar o conhecimento de si e dos outros, das culturas, das pluralidades. A educação não se limita em um único lugar ou saber, mas contempla o todo, a todos, visa a garantia dos direitos, não a violação.

Para tal, a educação antirracista está alicerçada na perspectiva da garantia dos direitos educacionais, na premissa do respeito à pluralidade, nas ações que visam a plenitude dos atores escolares. A educação antirracista vai além dos muros da escola, é condição para formar sujeitos conscientes da sua história, das lutas sociais, das conquistas e dos direitos alçados mediante as lutas.

Pensar a Educação Antirracista desde a primeira etapa da Educação Básica é pensar uma sociedade que combate o racismo diariamente, é mostrar que as atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas não são naturais e que simplesmente acontecem, e que para promover uma Educação Antirracista deve-se denunciar toda e qualquer forma de opressão, discriminação.

A educação é a mola propulsora para que, de fato, se possa viver em uma sociedade que visa os princípios da equidade.

Dentro desses aspectos, ao serem indagados acerca da Educação Antirracista, os participantes ressaltaram o que se segue adiante:

**QUADRO 17: Categoria de análise: Educação Antirracista.**

<b>PERGUNTA 11</b>		
Qual o seu entendimento acerca da educação antirracistas?		
<b>RESPOSTAS:</b>		
<b>VERÃO</b>	<b>PRIMAVERA</b>	<b>OUTONO</b>
<p>Não vou mentir, bem vago, é assim né, eu foco no antirracista dentro do meu pensamento, o que eu penso sobre o tema, mas não sobre... (pausa), eu compreendo que assim, quando se trata do antirracismo, o meu ver não é só a questão de cor, raça, é questão da, da, como é que se fala, da sociedade em si, do preconceito, entendeu? Da forma com que ele age, com a pessoa que ela é menos qualificada que a outra, tem menos condição, é a gente sabe, que eu acho que tudo engloba, a forma com que se vesti, comportamento, é como é que se diz, a convivência, nós somos sempre modelados pelo que a sociedade quer. O que ela quer, o que ela cobra. Então no meu pensamento o racismo ele vem aí, não só da cor, nem da vestimenta de nada, nem do olhinho puxado como diz a história, mais sim de um todo. Do preconceito humano com relação o outro de não aceitar o que o outro é.</p>	<p>Entendimento? Isso é muito particular... eu acho que deveria intensificar mais, mesmo dependendo (pausa) não, acho não né, acredito que tem que intensificar, e não depende só da escola, mas de políticas públicas, porque não adianta só a escola querer, a escola sozinha ela não vai fazer, e a gente vê isso no atual governo, entendeu? A gente vê coisas aí que acontece absurdas, e é como eu tô dizendo vai depender só da escola? Não. Depende muito de políticas públicas., né?</p>	<p>Então, eu acredito que a... a educação antirracista, é deveria, eu num diria nem melhor trabalhada, mas sim ser trabalhada. Porque, o que eu venho presenciando ao longo de mais desses 6 anos na área da educação, é que no Dia da Consciência Negra é que a movimentação ou naquela semana, e que inclusive diversas vezes o tema é abordado de forma errônea, onde acaba gerando ainda mais preconceito, inclusive isso por falta de formação, né? Mas, pra dizer que há ações voltadas em relação há isso não. Em alguns momentos, é (pausa) em sala de aula é possível presenciar, questões raciais e preconceitos essas coisas, porém, ela falado naquele momento, é... tenta haver um esclarecimento, sobre aquilo, sobre aquele fato, tenta ser corrigido, mas ser trabalhado e abordado de fato como deveria realmente não é.</p>

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados, 2022.

Diante do exposto, infere-se que os participantes trazem suas convicções, as quais favoreceram elencar dois aspectos norteadores para análise, a saber, o primeiro aspecto está associado com o racismo e o segundo se relaciona à raça, sendo identificável nas colocações da participante Verão cujo ponto de vista em relação à Educação Antirracista é de modo “bem vago”, mas nota-se que sua definição em relação a temática interliga-se acerca do racismo, trazendo menções das relações pessoais, cuja visão se vincula com os moldes da sociedade mediante os sujeitos.

Trazer essa discussão acerca do racismo por meio das colocações da participante Verão, permite dialogar sobre a raça. Assim:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca e olhos mais claros que a negra concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. (MUNANGA, 2003, p.3).

Ao disposto desta conceituação de Munanga (2003), busca-se inferir que o pensamento da participante está arraigado no que se refere à cor, pois, ela enfatiza que na sua concepção o preconceito vai além da cor, trazendo outros aspectos. O preconceito em si engloba outros aspectos, mas o racismo advém dessa relação de superioridade entre as raças.

Na condição de professores/as não se pode reproduzir esse discurso. De fato, buscou-se identificar as convicções sobre a Educação Antirracista, mas os dados mostram que, é necessário haver o entendimento sobre raça, etnia, racismo, dentre outras questões inseridas nas relações étnico-raciais.

Aspecto esse notável nas ponderações da participante Primavera, quando ela enfatiza que se precisa de políticas públicas, que a escola não trabalha sozinha, que é necessário formação. Nesse contexto, identifica que há um respaldo nas colocações dessa participante que se fortalece nas convicções da participante Verão, quando ela enfatiza ser “bem vago” seu conhecimento.

O que está faltando de fato são políticas públicas para a efetivação de uma educação antirracista? É a formação continuada? O que está faltando para que os/as professores/as, em sua prática pedagógica, objetivem os elementos raciais?

Durante as entrevistas, pode-se observar e identificar, por meio das contribuições dos participantes, o não conhecimento sobre a Educação Antirracista, uma temática para eles quase que totalmente desconhecida, mesmo diante da implementação da Lei 10.639/2003, mesmo diante das Orientações Curriculares para Relações Étnico-raciais (2004) e dentre outras políticas educacionais que visam a

formação inicial e continuada, intencionando contemplar os elementos raciais, a história da população negra brasileira.

Aqui não se avalia se, na realidade, falta ou não formação, até porque não era esse o objetivo da pesquisa. Os participantes enfatizam que sim, que existe essa carência. A temática das relações étnico-raciais precisa ir além do 20 de novembro e da identificação de caso de racismo, o qual é trabalhado superficialmente.

As creches e/ou escolas são espaços significativos nos quais as crianças podem e devem ter acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e onde passam a maior parte do tempo. E nesses espaços o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na escola, ocupa um papel fundamental. (FRANCO, FERREIRA, 2017, p.261).

Promover uma educação antirracista é justamente condicionar o acesso ao patrimônio cultural, o papel da escola é mediar, possibilitar, romper com qualquer forma de discriminação, e esse rompimento implica diretamente na prática pedagógica, nas ações, nos projetos, a Educação Infantil é um mundo repleto de possibilidades, ao trabalhar mediante as curiosidades, a criatividade e imaginação pode inserir por meio das histórias infanto-juvenis esse olhar crítico do/a professor/a no que tange às relações étnico-raciais. É necessário um olhar atento, para que se possa identificar as nuances e trabalhá-las.

Trabalhar ancorada na concepção da Educação Antirracista é justamente mediar ações que visem contribuir na promoção de uma educação emancipatória. As crianças que estão inseridas no ambiente educacional diariamente estão expostas a situações diversas, as quais podem ser positivas ou não. Cabe aos professores que mediante as vivências potencializem e ressignifiquem as ações pedagógicas.

Educar interligado com a educação antirracista é fazer com que as crianças percebam e entendam as diferenças, mas que nesse perceber e entender elas possam respeitar e aprender que a educação se dá no caminhar, se dá nas experiências. Fala-se nas experiências, pois é o que é proposto na educação infantil. As crianças vão aprendendo no correr, pular, andar, no tocar. É a concretude do lúdico, do brincar, da partilhar, é nesse ambiente de trocas, que elas vão identificando as diferenças, vão percebendo a riqueza existente no outro. A Educação Infantil é rica de trocas, de respeito mútuo e cabe aos professores trabalhar com base nessa riqueza.

Desse modo, “[...] o preconceito não é inato. Ele é aprendido socialmente [...] nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo” (GOMES, 2005, p. 54),

e cabe romper com essas atitudes por meio de ações pedagógicas ressignificadas. Por isto, é preciso ponderar e pontuar as ações que ultrapassam os muros da escola, pois está se formando sujeitos para além das relações escolares, está se preparando pessoas para conviver em uma sociedade menos desigual.

Na escola as desigualdades raciais, sociais são nítidas, mas é preciso trabalhar com base nelas. É preciso romper e incluir aqueles e aquelas que foram silenciados e marginalizados no currículo. A educação antirracista nos leva a pensar o currículo, a prática docente, e esse pensar é impulsionado para a modificar o que está posto que, infelizmente, ainda tende a pensar em excluir. Assim sendo, em continuidade ao raciocínio até aqui empreendido, apresentar-se-á a categoria de análise das práticas antirracistas.

#### 4.2.3 Práticas antirracistas (in)efetivas? O que os dados mostram em consonância com os documentos normativos?

Destacar-se-á por meio da transcrição dos dados abaixo as contribuições dos participantes no que se refere às práticas antirracistas.

#### QUADRO 18: Categoria de análise: Práticas antirracistas.

PERGUNTA 12		
Qual a sua compreensão sobre práticas antirracistas?		
RESPOSTAS:		
VERÃO	PRIMAREVA	OUTONO
Nenhuma. Não vou mentir. Como diz a história, pra mim o tema é novo, você está trazendo, entendeu? mas nunca ninguém chega pra trazer esse questionamento. Então a gente também nunca busca a estudar	Rapaz, tem coisa que eu fico observando e percebo até na sala mesmo, tudo acredito que tá relacionado ao meio né? E tem (pausa) temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha dos olhos azuis, aí na hora que você vai leva para a recreação ou lanche, coisa assim desse tipo, a criança na fila ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra e quando você pede para ela escolher uma outra criança, ela escolhe a de cor mais clara. Então é ninguém nasce racista, ninguém nasce com o	Eu acredito que é deveria inicialmente ser trabalhado isso com os profissionais da área da educação para que eles tivessem melhores informações sobre isso, pra que fosse minimamente esclarecido pra eles, essas práticas para que daí eles pudessem passar para os alunos, né? E saber lidar em diversas situações que acontecem com crianças de classe social diferente, cor diferentes, raça diferentes etc.

	<p>preconceito, mas eu acho, acho não, acredito que o meio tem grande influência. Essa criança é, ela aprendeu, ela viu em algum lugar, há não sei, é, não posso entra em detalhes nessas coisas assim, mas são práticas e existem várias práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares (pausa). Pronto, numa questão como essa, eu tinha que o que, trabalhar né? Só que pra ser sincera Sheyla, minha filha com crianças tão pequenas a gente poderia romper isso como? Assistindo um vídeo, uma roda de conversa, entendeu? Reuniões, encontros com a família, porque, o que é que tem que acontecer, não é a cor que vai definir quem você é ou não, o que é que nós temos que fazer, temos que simplesmente respeitar, respeita o branco, respeita o negro, o pardo. Eu acredito que a escola não trabalha diretamente, mas de forma indireta ela já trabalha essas questões (pausa). Sim, sim quando uma criança as vezes não quer estar perto daquele outro e você pergunta por que que você não quer tá perto dele e fica questionando, muitas vezes a criança não responde, mais aí você começa a questionar, principalmente em uma roda de conversa e a criança começa a cita: “Oh, tia isso aconteceu...” E as vezes até algumas situações que aconteceu com a mãe e com o pai, a criança vai falando.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados, 2022.

Diante do exposto, infere-se com base na afirmação da participante Primavera que a escola não reproduz o racismo, os casos de racismo existentes na IEI são associados as relações do meio familiar, sendo enfatizada que as crianças reproduzem o que identificam em seu meio familiar, à visto disso, Cavalleiro (2021, p.68) afirma que,

É interessante notar que, para as professoras, o preconceito é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família. Assim, não

reconhecem a si mesma como parte do problema, mas, apenas como parte da solução.

Assim, quando a participante primavera ressalta que “[...]acredito que o meio tem grande influência. Essa criança é, ela aprendeu, ela viu em algum lugar”, ela traz um olhar para as relações vivenciadas em algum lugar, esse em algum lugar implica diretamente com a postura que os/as professores/as tenham acerca dos casos de racismo, de atitudes preconceituosas e discriminatórias, aprendeu em algum lugar, e não na escola, e assim a escola negligencia e silencia, passando a reforçar atitudes e casos de racismo no ambiente educacional.

As crianças das IEI estão na fase de descobertas, descobrindo assim, o corpo do outro, identificando as diferenças do corpo do outro, aprendendo por meio das interações, se os/as professores caem nesse discurso que “viu em algum lugar”, eles/as simplesmente não irão olhar para o ambiente educativo como reprodutor dessas atitudes, a escola não é um ambiente isolado da sociedade, ela está inserida nela.

O problema também se faz presente na escola, as crianças negras sofrem cotidianamente, é nítido por meio do relato da participante Primavera, em que as crianças na roda de conversa sentem seguras e relatam os acontecimentos do cotidiano. Mas, os/as professores/as não trazem para sua prática docente meios que possam romper com a discriminação, preconceito e racismo.

Desse modo, é nítido que estereótipos são o aspecto definidor nas atitudes racistas, as crianças com suas atitudes reproduzem e não são instigadas a romper com elas, como por exemplo,

[...] temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha dos olhos azuis, aí na hora que você vai leva para a recreação a ou lanche, coisa assim desse tipo, a criança na fila ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra e quando você pede para ela escolher uma outra criança, ela escolhe a de cor mais clara (PRIMAVERA, 2022, transcrição da entrevista)

O não querer tocar é um aspecto evidente, mas algo preocupante também para além do não querer tocar, é o reforço que sua atitude racista ganha, quando ela se direciona e escolhe outra criança na cor da pele cuja tonalidade é parecida com a sua e o/a professor/a não indaga, não leva as crianças a pensarem na sua ação, ela continuará reproduzido.

Nesse relato, tem-se os aspectos físico da criança branca trazido com ênfase, “branquinha dos olhos azuis”, um padrão aceitável, tido com angelical, mas que se precisa ser trabalhado as belezas existentes nos outros corpos. Pois, quando não se

trabalha corre o risco de excluir ainda mais as crianças negras, que são tidas desde muito cedo, como crianças desprovidas de beleza, e nossas crianças negras são lindas, precisam se sentirem lindas, precisam ser elogiadas, abraçadas e amadas.

A participante ao relatar que a criança “não quer colocar a mão no ombrinho” e não coloca, pois escolhe outra criança e segue na fila, ela reconhece naquele tocar um aspecto negativo, e a criança negra como fica nessa situação? Invisibilizada, ignorada, sofrendo violações desde cedo, então a prática antirracista se dar nessa tomada de decisão, nessa mediação, como ela acontece que fará a diferença. O/a professor/a trabalharia somente nesse caso específico, somente na fila? Não. É um trabalho contínuo, pois o racismo estará presente nas instituições de ensino, mascarado ou não, ele estará lá, pois as ideologias da sociedade respingam na escola, e porque não respingar um olhar mais humanizado, emancipatório?

É notável, que a participante traz que os casos de racismo acontecem tanto no cotidiano escolar quanto no não escolar, mesmo sem intitular, criando uma certa naturalização do fato como se pode identificar nas suas colocações, “[...], mas são práticas e existem várias práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares” (PRIMAVERA, 2022, transcrição da entrevista).

Para tal, “Os estereótipos, por sua vez, dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado” (CAVALLEIRO, 2021, p.24). Assim, é possível ponderar por meio das colocações da participante primavera esse aspecto associado aos estereótipos, a criança negra quando percebe essa atitude do não tocar em seu ombro e dentre outras atitudes que poderão surgir, irão passar a desacreditar em si, passando a acreditar que tem algo de errado em si, no seu corpo, e é dolorido vivenciar essas micro violências, o corpo negro sofre desse a infância e é preciso um olhar humanizado, é preciso que as crianças negras sejam visibilizadas, potencializadas, não dá mais para negar e silenciar diante de casos e atitudes racistas. Nossas crianças negras precisam respirar um novo ar!

Desse modo, é preciso que as práticas antirracistas sejam efetivadas, são práticas simples, é a mudança do olhar, é na roda de conversa trazendo todas as crianças negras e não negras para a centralidade, é potencializar as crianças negras, na roda de conversa que se pode refletir, dialogar, trazer as questões da auto declaração.



Uma prática antirracista simples interliga-se com o lápis de cor, nos momentos de pinturas, trabalhar as tonalidades da pele, pois sabe-se que a “cor de pele” muitas das vezes é representada por uma única cor (rosa claro), proporcionar para as crianças o reconhecer-se, o colorir com a cor que representa a tonalidade de sua pele, é na contação de história trazer as pluralidades existentes, fazendo-se com que a representatividade se interligue com as práticas antirracistas.

Representatividade e protagonismo das crianças negras, para que elas também se sintam pertencentes ao ambiente escolar, pois as crianças brancas, desde a primeira etapa da Educação Básica, sentem-se pertencentes ao ambiente escolar, já que as reproduções e representações abrangem sua etnia.

No entanto, a participante Primavera enfatiza que se trabalha de maneira indireta as questões raciais na educação infantil, mas não abordou exemplos dessas maneiras. Dentre os aspectos salientados ela informa algumas possíveis práticas antirracistas. Aqui se destaca a importância da roda de conversa, que é justamente o momento de trocas de experiências, as crianças se expressam, falam e escutam umas às outras, e assim, se pode identificar suas dores, sentimentos. É um momento de escuta atenta do/a professor/a e as crianças aprenderem a ouvir e dialogar.

Desse modo, há a garantia dos direitos. As crianças são vistas como sujeitos, a convivência multiétnica está sendo garantida por meio da socialização, interação e vivência.

Posto isto,

Falar em socialização do zero aos sete anos é falar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Tal afirmação supõe considerar a educação recebida pela criança como significativa para o desenvolvimento futuro do sujeito social. (CAVALLEIRO, 2021, p.15).

A socialização é aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança e com base nela as interações, relações pessoais serão estabelecidas e consolidadas e, para que sejam positivas, caberá aos atores escolares trazerem as pluralidades existentes na prática pedagógica, planejamento, currículo, dentre outras ações educativas que envolvem a equipe escolar.

O participante Outono em relação às práticas antirracistas enfatizou que, “deveria inicialmente ser trabalhado isso com os profissionais da área da educação para que eles tivessem melhores informações”, assim, mediante suas contribuições infere-se acerca do aspecto “melhores informações”, e com base nas suas colocações que a temática é um aspecto desconhecido para ele.

Dessa maneira, a participante Verão foi bem precisa em relatar que não tem conhecimento em relação às práticas antirracistas, afirmação essa interligada com a educação antirracista, a qual ela informa tem um entendimento “bem vago”. Portanto, essas afirmações causam preocupação, pois nossas crianças precisam desde a EI vivenciarem por meio da socialização e das práticas pedagógicas ações que rompam, de verdade, com o preconceito, a discriminação e o racismo.

### **4.3 Possibilidades e caminhos a serem trilhados**

De acordo com os dados apresentados e analisados, pode-se refletir acerca das possibilidades em efetivar as práticas antirracistas na IEI Manoel Serapião Calheiros, tendo-se, a princípio, a formação continuada como o aspecto fundamental, já que, após a coleta dos dados, identificou-se a ausência da formação específica para a temática.

Mediante a formação continuada poderá minimizar esse discurso do não conhecimento e proporcionar que os/as professores perceberem que o racismo não é um fator que é decorrente somente das relações familiares, sendo ele é reforçado no ambiente escolar.

Desse modo, ele é fácil de ser identificado, como por exemplo, nos murais da escola, quando há a representação das crianças por meio de desenhos, utiliza-se no EVA uma tonalidade de cor associada à cor da pele, a qual é enaltecida no lápis de cor rosa (claro) intitulado como “cor de pele” e quando se questiona o porquê da utilização deste, rapidamente é associada à beleza, informando que deixa mais harmônico.

Todas as decisões tomadas no ambiente escolar são dotadas de intencionalidade. O currículo aponta o caminho que deverá ser trilhado, e será que esse caminho ele inclui ou exclui? Os/as professores/as precisam compreender seu papel formador. As crianças são observadoras e percebem e sentem qualquer forma de discriminação, cabendo aos professores rompê-la. E como romper com essas atitudes que por vezes são vistas como naturais?

Modificando o olhar e questionando, se, de fato, o ato de educar está sendo transformador, emancipatório. Mesmo com base em um currículo prescritivo, os/as professores/as podem e devem avançar no ato de educar. Não se pode mais caminhar por trilhas moldadas na visão do colonizador, que impôs um sistema excludente.

As crianças negras e não negras precisam conviver respeitando as pluralidades e é possível por meio da Educação Antirracista propiciar uma formação mais justa. É na garantia dos direitos humanos, educacionais que se buscará caminhar. É um caminho árduo, cujo trajeto foi iniciado e percorrido desde o primeiro momento que um escravizado se indagou e buscou romper com toda opressão e violência vivenciada, percebendo que a educação era o caminho que lhe traria liberdade, conhecimento que liberta, como bem enfatiza Paulo Freire “a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

Foi nessa transformação que os escravizados nas senzalas acreditaram, e assim, durante as madrugadas enquanto os senhores dormiam, eles na luz das lamparinas aprendiam a ler e escrever, ensinando uns aos outros. Na luta e pagando altos preços conquistaram os direitos que estão efetivados nos documentos normativos.

A luta da população negra, como mencionado acima, é desde a colonização. O povo negro não desiste e continua lutando, pois há muito que precisa ser sancionado e efetivado. É uma reparação histórica, e, nesse aspecto, os/as professores/as da IEI Manoel Serapião Calheiros podem, por meio das histórias infanto-juvenis, trazer para o currículo essa reparação histórica, pois os livros infanto-juvenis, em sua grande maioria, também excluem as crianças negras. Mas, sobre os livros infanto-juvenis não se pode adentrar em relação ao quantitativo de títulos e temáticas abordadas, pois não estavam preestabelecidos nos objetivos da referida pesquisa.

No entanto, afirma-se que os livros infanto-juvenis, suas temáticas, a representatividade exposta estão associadas com as práticas antirracistas. Os/as professores/as ao lerem uma história no contexto das diversas culturas, povos, religiões estão propiciando uma Educação Antirracista.

Durante o período da coleta dos dados não foi possível identificar as práticas antirracistas e os participantes enfatizaram, em suas respostas que não há a existência delas. Conceituá-las para os participantes foi difícil, mas os mesmos em suas respostas foram sinceros, relatando o não conhecer.

Desse modo, convida-se a trilhar esse caminho, que é difícil, mas é importante e gratificante. Possibilitar uma Educação Antirracista é garantir os direitos constituintes, é garantir a justiça social com base no currículo emancipatório.

Nesse sentido, Bell Hooks (2017) dialoga no que se refere à educação como prática da liberdade, assim favorecendo reflexão nas experiências vivenciadas pelas

crianças das IEI, pois ao proporcionar desde essa primeira etapa da Educação Básica esse contato, almeja-se romper com o silenciamento das crianças e dos adolescentes negros no ambiente educativo.

À medida em que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter **medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores**. (HOOKS, 2017, p.56. Grifos nossos).

Com base nessa afirmação e pensando especialmente nas crianças negras, não se almeja que elas cresçam e sintam medo de expressar, de tirar suas dúvidas, de se colocarem, mas se deseja que elas cresçam se conhecendo e longe dos moldes da opressão. É urgente trilhar um caminho novo, no qual reconheça-se as potencialidades das crianças negras!

As práticas antirracistas são o caminho para efetivação da Educação Antirracistas, devendo representar trilhas indissociáveis. Pensá-las e efetivá-las é possível e está ao alcance dos/as professores/as. Bastam querer.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E num contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se faz necessária, é possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar, criatividade, para receber carinho e atenção. Aquele tipo de carinho que alimenta corações, mentes e também estômagos. No nosso processo de resistência coletiva é tão importante atender as necessidades emocionais quanto materiais.*

*(Bell Hooks)*

Por uma Educação Antirracista é como se nominou esta pesquisa e, mediante tal aspecto, o presente estudo, inserido em um panorama acerca da Educação em Direitos Humanos, trouxe como moldura de entendimento alguns elementos para se pensar a sua correlata efetivação, buscando assim cumprir o objetivo geral traçado, que visou analisar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, no município de Messias.

Para adentrar na perspectiva da Educação Antirracista foram abordadas, na primeira seção, questões focadas nas ações de combate ao racismo, tanto no caráter internacional quanto nacional, pois se compreendeu ser necessário evidenciar o contexto histórico, social e político que englobava a luta contra o racismo, para que, dessa forma, fosse possível entender os acontecimentos atuais.

Assim, ao refletir sobre o contexto histórico da luta contra o racismo, identificou-se que os Movimentos Negros se articulavam mundialmente, tendo-se na Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial um marco histórico, com suas pautas e estratégias buscando a ascensão do povo negro na sociedade, mantendo uma luta constante dessas pautas nas agendas políticas.

Na sequência, trabalhou-se, na segunda seção, as considerações mais gerais acerca da justiça curricular no viés da Educação Antirracista, já que pensá-la é analisar, conseqüentemente, as estratégias que devem ser implementadas, e falar em Educação Antirracista é promover uma visão de mundo em que os sujeitos respeitem

as pluralidades. A escola tem um papel social e no currículo esse papel deve estar bem definido, com sua plena incorporação no cotidiano.

Em vista disso, mediante a análise dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, notou-se que há definições que se referem às concepções de infância e de criança, mas identificou-se lacunas no sentido de abordar com clareza meios para que, de fato, a efetivação da Educação Antirracista aconteça.

Ao analisar os documentos legais, não se pode deixar de enfatizar que a IEI Manoel Serapião Calheiros traz em seu currículo a perspectiva da BNCC, cuja lógica é hegemônica, o que representa um dado preocupante, pois a BNCC literalmente engessa a prática docente.

As crianças inseridas nas Instituições de Educação Infantil precisam viver em um mundo menos desigual, mais inclusivo em todos os âmbitos. As crianças, especialmente as crianças negras, precisam reconhecer as belezas presentes em seus corpos, além de merecerem o respeito à integridade desses corpos, a fim de que não sofram violências desde a primeira infância.

**É na primeira infância que a criança desenvolve grande parte do potencial que terá na vida adulta.** Com o entendimento de que a criança precisa ser respeitada como criança e da importância da educação no desenvolvimento integral desses sujeitos, ampliam-se os movimentos em defesa da educação infantil (ROCHA, 2022, p.75, grifo nosso).

É doloroso pensar que nossas crianças negras, desde muito cedo, passam a acreditar que em seus corpos há algum “problema”. A demarcação dos traços físicos, e a tonalidade de suas peles não podem mais ser repassadas para elas como “problema”, sendo nas práticas pedagógicas que as potencialidades devem ser enaltecidas, pois ao se pautar um discurso voltado para um padrão beleza na perspectiva da branquitude se gera um adoecimento, em um mundo no qual a pluralidade existe e está em cada canto das IEI.

As crianças ao saírem dos seios familiares e serem inseridas nas IEI começam a perceber o outro, a identificar as características e aspectos diferenciados e, desse modo, não se pode reproduzir discursos discriminatórios, preconceituosos e racistas.

Para refletir sobre esses aspectos pontuados, destaca-se um trecho do livro: Sulwe de Lupita Nyong’o (1983, p.8-11):

As pessoas chamavam Sulwe de neguinha, escurinha e noite. Sulwe sempre ficava magoada ao ser chamada assim. Por isso, ela se escondia enquanto sua irmã fazia muitos amigos. **Sulwe sonhava em ser da mesma cor de sua irmã.** Ela também queria amigos de verdade. Então ela pegou a maior borracha que já tinha visto e tentou apagar algumas camadas de sua pele escura. **Isso dói!** Ela entrou escondido no quarto da mamãe e usou a

maquiagem dela. Ah, não! A mamãe vai reclamar por isso. Sulwe decidiu que mudaria de dentro para fora. Passou a comer somente os alimentos mais claros e brilhantes [...] (grifo nosso).

Isso dói... essas violências ocorridas no ambiente educativo, que fazem com que as crianças não se aceitem ou não se amem, geram marcas profundas. Tais ofensas racistas “neguinha, escurinha” devem ser combatidas, eis que nossas crianças negras precisam ser olhadas com afeto para compreender que as IEI também são ambientes seguros.

É lamentável identificar que nossas crianças negras, muitas vezes, sentem o desejo de ter outra cor, assim como Sulwe, que “sonhava ser da mesma cor de sua irmã”, uma tonalidade mais clara...

Essa pesquisa buscou refletir acerca da importância das práticas antirracistas nas IEI, tentando, por meio delas, a efetivação da Educação Antirracista, a qual possibilita o fortalecimento e potencialização das nossas crianças negras.

Nessa corrente de ideias, defende-se que para se ter uma Educação Antirracista, uma educação emancipatória, uma educação humanizada que almeje o protagonismo de todas as crianças independente de cor, raça e etnia, tanto os gestores quanto os/as professores/as devem pensar o currículo e sua prática docente.

Diante disso, na terceira seção, analisou-se os dados coletados e tal análise se sentiu uma certa angústia em relação a uma afirmação de uns dos participantes, a saber: “a gente foge”. Dessa forma, aqui se salienta que não se pode fugir e muito menos mascarar o racismo existente nos ambientes educativos.

Desse modo, tem-se que, desde o período da colonização, há registros de lutas, pois a população negra nunca aceitou a condição que lhes foram impostas, sendo a resistência um elemento integrador da história da população negra, a qual quando fugiu assim o fez por uma estratégia, tendo em vista que, ao fugir para os Quilombos, o povo negro resistia.

Resistir a opressão foi a rota de fuga, pensar estratégias para sobreviver foi uma estratégia de sobrevivência e hoje é preciso que os/as professores/as pensem estratégias para incorporar na prática pedagógica as práticas antirracistas, enfatizando as potencialidades existentes, sem que jamais fuja do debate nem da ruptura de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas.

À vista disso, por meio da coleta de dados tornou-se possível avançar no viés do entendimento referente às práticas antirracistas, visto que, nas respostas do(a)s

participantes identificou-se que na IEI essas práticas são ausentes. Mediante os relatos e afirmações houve provocações e inquietudes, pois as ações antirracistas quando acontecem é uma vez ou outra, em pequenas oportunidades nas quais os casos de racismo são percebidos, mas não são trabalhados no cotidiano educativo, aspecto esse que causa indignação e perplexidade.

Com base nesse aspecto, não se pode deixar de retomar a fala da participante Primavera (2022, transcrição da entrevista), quando enfatiza: “a criança na fila ela não quer colocar a mão no ombrinho da negra”. São em situações como estas que a postura dos/as professores/as pode fazer toda diferença, rompendo esse ciclo discriminatório e não se utilizando da inércia e de dizer que sua atitude fora permitir que a criança branca escolhesse outra criança, sem, no mínimo, levá-la a pensar o porquê do não quer tocar na criança negra.

Hooks (2010) enfatiza que o amor cura, “quando eu era criança algumas mulheres negras me amaram de forma incondicional. Assim aprendi que o amor não precisa ser conquistado. Elas me ensinaram que eu merecia ser amada; seu carinho nutriu meu crescimento espiritual” é o que se almeja para as crianças negras em seu desenvolvimento integral que elas se sintam amadas, respeitadas e acolhidas.

Ao analisar os dados e chegar até aqui, acentuou-se ainda mais a preocupação que deu margem ao surgimento deste estudo, pois, na concretude da pesquisa, fora identificada nitidamente a não existência dos postulados em prol de uma Educação Antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, no município de Messias, o que possibilita inferir que as crianças da referida IEI precisam sim de um projeto educativo moldado nos alicerces da Educação em Direitos Humanos, com os postulados da concepção da Educação Antirracista.

Essa é a defesa aqui propugnada e dever ser, via de consequência, a luta constante de todos e todas para que se tenha uma concretude no prisma do trabalho diuturno das escolas, escolas estas que precisam incorporar efetivamente os mais diversos elementos articuladores de uma Educação Antirracista.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org..). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. P. 47-64.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”** (217 [III] A). Paris, 1948.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Educação Antirracista nos quinze anos da Lei 10.639/03: interfaces, memórias e experiências educativas de afrodescendentes em Pirapora-MG**. Revista Vozes dos Vales. UFVJM – MG/Brasil, no 15, ano VIII, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70ª, 2016.

Blog, GUEDES. HOOKS, Bell. **Vivendo de amor**. Portal Guedes, São Paulo, 9 de mar. De 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em 9 de dez. de 2022.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio**. Debates em Educação, Maceió, vol.10, nº 21, maio/ago. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes) Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**. Disponível em:

<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 17 de agosto de 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 17 de agosto de 2022.

BRASIL. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial** – São Paulo/Brasil: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes) Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **Movimentos sociais e a luta pela educação infantil.** In: GEPEDISC - Linha Cultura Infantis. Infância e movimentos sociais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 3ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: \_\_\_\_\_. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 5 dez. 2016.

DAVIS, Angela, 1944 – **Mulheres, raça e classe.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro – 1941. **Política Social, educação e cidadania.** Campinas, SP: Papyrus. 1994.

DURBAN, **Declaração e programação de ação.** Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 4 de abril de 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 1952/2008. 194p.

FRANCO, Helena Rebouças. FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. **Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: Uma luta contra o ruído do silêncio.** Revista Zero-a-seis, v. 19, n.36, p.252-271, jul./dez. 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/321885107\\_Pesquisar\\_e\\_educar\\_para\\_as\\_relacoes\\_etnico-raciais\\_na\\_educacao\\_infantil\\_uma\\_luta\\_contra\\_o\\_ruido\\_do\\_silencio](https://www.researchgate.net/publication/321885107_Pesquisar_e_educar_para_as_relacoes_etnico-raciais_na_educacao_infantil_uma_luta_contra_o_ruido_do_silencio). Acesso em 15 de agosto de 2022.

FREIRE, Maria Martha de Luna; Leony, Vinícius da Silva; A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *Análise • Hist. cienc. saúde-Manguinhos* 18 (suppl 1), dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyc4ZrZv/?lang=pt>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2021.

GOES, Fernanda Lira; SILVA, Tatiana Dias. **O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

GOMES, Nilma Gomes. **Raça e Educação Infantil: À procura de justiça**. São Paulo: Revista PUC. V. 17, n. 3, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. IMPRESSO), v. 33, p. 435-454, 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Camila Moreira de. **Branquitude x branquidade: Uma análise conceitual do ser branco**. III Encontro Baiano de Estudos em Culturas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%c3%83%c3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

JESUS, Carolina Maria de, (1914-1977). **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. 1968. **Memórias de Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. 1ª ed. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil**. Revista Linhas. Florianópolis, v.20, n.42, p.255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB - RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Beatriz (1942-1995). **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimento**. Organização Alex Ratts. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, Cicera. A importância da formação docente para o trabalho com a diversidade étnico-racial. In. DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SOBRINHO. Rosivaldo Gomes de. (org..). **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015.

NYONG'O, Lupita, 1983. **Sulwe**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/em/documents/udhr/>. Acesso em: 3 de abril de 2022.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **Direitos Humanos e ensino jurídico em Alagoas: Uma articulação indissociável à formação cidadã**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. **O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PRADO, Edna Cristina do. DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. SANTOS, Javan Sami Araújo dos. **A conjuntura da gestão escolar & eja no projeto político pedagógico em unidades educacionais da rede pública municipal e estadual de Maceió/al**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/25/24.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

REIS, Gianne Cristina dos. **O Estado da arte: A implementação das leis no 10.639/03 e no 11.645/08**. Dossiê As ciências sociais e os manuais escolares, v.16 n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

ROCHA, Idnelma Lima da. **A política de Educação Infantil em Alagoas: pontos e contrapontos entre a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos**,

**o financiamento público e as responsabilidades federativas.** Tese (Doutora em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e Relações Raciais: **A tensão entre igualdade e diversidade.** *Cadernos de Pesquisa*. V. 44 n.153 p.742-759. Jul./set. 2014.

SILVA, Givanildo da. SILVA, Alex Vieira da. SANTOS, Inalda Maria. **Discutindo o currículo escolar no projeto político-pedagógico: pontos e contrapontos.** *Revista Debates em Educação – UFAL*, vol. 12, n.26, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8147>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Maicon Cândido. **O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC.** *Revista Senso Comum*, n. 1, 2009, p.50-66.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 1ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2021.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livros, 2008.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-racial: Por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

VASCONCELOS, Carolina de M.; MAGALHÃES, Carlos Henrique F.; MARTINELLI, Telma Adriana P. **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: Um olhar sobre a BNCC.** *ECCOS, Revista Científica*, São Paulo, nº 58, p.1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 5 de dez. de 2022.

## APÊNDICE – A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA A PROFESSORES/GESTORES

A entrevista semiestrutura servirá como método para a coleta de dados e será realizada com o(a)s gestore(a)s/professore(a)s do Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros.

#### Identificação Geral

Idade:

Gênero:

Formação:

Cargo de Atuação:

Efetivo ou contratado:

Tempo de Atuação no Cargo/Função:

- 1- Qual a forma que se deu seu ingresso no cargo que você ocupa atualmente?
- 2- Você conhece os documentos oficiais da instituição em que você atua, tais como projeto político pedagógico, currículo formal, dentre outros?
- 3- Caso a resposta à questão anterior for positiva, como tomou conhecimento?
- 4- Qual a concepção de currículo incorporada pela a equipe pedagógica da qual você faz parte?
- 5- Há planejamentos pedagógicos emanados das instâncias superiores que façam a articulação ações educativas com base nas legislações que regem a educação infantil?
- 6- Qual seu nível de conhecimento acerca das relações étnico-raciais e seus reflexos na Educação?
- 7- A instituição na qual você trabalha já promoveu ou promove, de forma sistemática, ações que propiciem a formação dos seus profissionais na vertente de uma Educação Antirracista?
- 8- Se a resposta for afirmativa, quais ações nesse sentido que você pode elencar?
- 9- Você acredita que a equipe pedagógica da escola incorpora as questões enfatizadas nos documentos normativos vigentes acerca das relações étnico-raciais no plano de ação?
- 10- O Projeto Político Pedagógico – PPP contempla as ações pedagógicas acerca das relações étnico-raciais?
- 11- Qual o seu entendimento acerca da educação antirracistas?

- 12- Qual a sua compreensão sobre práticas antirracistas?
- 13- Na realidade concreta, quais são as práticas antirracistas desenvolvidas no CMEI Manoel Serapião Calheiros?
- 14- Como são inseridos nos currículos os elementos raciais no contexto da educação infantil?
- 15- Como são inseridos nos planos de aula os elementos raciais no contexto da educação infantil?
- 16- Como você faz para ir além do que está preceituado no currículo e no plano de ensino da disciplina, instigando as crianças a pensarem de forma mais ativa as questões centrais do racismo na realidade social?
- 17- Como você entende a Educação em Direitos Humanos na sua prática diária?
- 18- Como você compreende os aspectos da Educação em Direitos Humanos associados com a Educação Antirracista?
- 19- Você tem conhecimento do que está disposto na Lei nº 10.639/2003? Se sim, como tomou conhecimento?
- 20- Como a equipe pedagógica incorpora os elementos estabelecidos na Lei 10.639/2003 no plano de aula, nos projetos institucionais ou em outras ações educacionais?



## ANEXO – A

### Parecer Consubstanciado de Aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao CEP

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GESTORES/PROFESSORES EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MESSIAS

**Pesquisador:** SHEYLA MARIA RODRIGUES DA SILVA

**Área**

**Temática:**

**Versão:**

2

**CAAE:** 50386621.0.0000.5013

**Instituição Proponente:** PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER Número do Parecer:** 5.025.620

#### **Apresentação do Projeto:**

A proposta de pesquisa tem como premissa analisar como as práticas antirracistas estão sendo elaboradas e/ou incorporadas por meio dos gestores/professores no Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros no município de Messias. A escolha deste objeto de pesquisa surgiu no período da graduação em Pedagogia, uma vez que a temática foi discutida no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o qual tinha-se como objetivo norteador analisar os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e pontuar os aspectos interligados com a oferta acadêmica da disciplina de Educação e Diversidade Étnico-racial no último quinquênio (2015- 2019). Dessa forma, as inferências realizadas no momento de desenvolvimento do TCC possibilitaram indagações acerca das práticas pedagógicas advindas dos gestores/professores das Instituições de Educação Infantil, visto que a discussão referente às relações raciais no período formativo apresenta lacunas, no que diz respeito aos conteúdos e práticas que devem ser efetuadas no cotidiano escolar. Propõe-se enfatizar a relevância das práticas antirracistas no currículo das Instituições de Educação Infantil visão esta que se coaduna à concepção do currículo emancipatório, a qual será interligada com a perspectiva de Ponce e Neri (2015), em que se refere a categoria da Justiça curricular.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Continuação do Parecer: 5.025.620

Analisar a existência ou não de postulados em prol de uma Educação Antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros no município de Messias.

Objetivo

Secundário:

Investigar por meio dos documentos oficiais, como a IEI estudada delimita, do ponto de vista normativo, a condução de práticas antirracistas;

Analisar se as práticas adotadas pelos gestores e professores estão em consonância ou não com o que se preceitua como sendo educação antirracista;

Detectar, ainda que de forma indireta, quais os principais dificultadores para que haja uma educação antirracista concreta no dia a dia do contexto escolar;

Esclarecer a relevância de se contemplar os elementos raciais no contexto da Educação Infantil; Ressaltar a relação existente entre Educação Antirracista e Justiça Curricular.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Os possíveis riscos e incômodos nesta pesquisa serão ter remorsos, lembranças de fatos ocorridos na instituição diante das possíveis questões que serão feitas. No entanto essas questões serão vistas com cuidado pelo pesquisador, com a finalidade evitar as ações citadas, por meio de diálogos e observações constantes, ressaltando que o(a) participante poderá interromper a qualquer momento a entrevista, bem como desistir de participar do estudo.

Benefício: Os benefícios da sua participação são contribuir com a divulgação científica acerca da temática em questão, bem como favorecer meios para que os dados da pesquisa sejam elementos para questões de análise, discussão e compreensão dos fatores que estão no processo da elaboração e/ou incorporação das práticas antirracistas na Instituição de Educação Infantil.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa a ser executado para produção de dissertação de mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação /CEDU - UFAL, através do Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional. Trata de compreender como as práticas antirracistas estão sendo elaboradas e/ou incorporadas por meio dos gestores/professores no Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros no município de Messias.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE foi corrigido conforme solicitado no Parecer 4.908.262.

#### **Recomendações:**

As recomendações anteriores foram atendidas na integralidade.

Continuação do Parecer: 5.025.620

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Carta resposta apresentou resolução às pendências. Não constam óbices éticos à pesquisa.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo Aprovado  
Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016: O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio; V.Sa. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo

somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata; O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA; Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial; Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria. O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular no. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Básicas do Projeto	ETO_1784169.pdf	09:24:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VERSAO_2.pdf	03/09/2021 09:20:30	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VERSAO_2.pdf	03/09/2021 09:20:01	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_SHEYLA_CEP. pdf	03/09/2021 09:12:06	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Sheyla.pdf	30/07/2021 07:24:00	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PESQUISA.pdf	05/07/2021 20:05:54	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_cumprimento_das_norm as_ Sheyla_Silva_2021.pdf	05/07/2021 20:00:56	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_CMEI.pdf	05/07/2021 19:59:04	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_SEMED.pdf	05/07/2021 19:58:50	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_2021.pdf	05/07/2021 19:49:35	SHEYLA MARIA RODRIGUES DASILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 07 de outubro de 2021

**Assinado por:**

---

**CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI**

**(Coordenador(a))**

