

Educação antirracista e sua (in)aplicabilidade: um estudo de caso das práticas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil do município de Messias/AL

Sheyla Maria Rodrigues da Silva¹

Lana Lisiêr de Lima Palmeira²

Edna Cristina do Prado³

RESUMO

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, em que se objetivou analisar se os postulados de uma educação antirracista estavam de fato incorporados às práticas de uma instituição de educação infantil, do município de Messias-Alagoas, ou se o que se encontrava ali reproduzido são práticas pouco inovadoras, com a manutenção de paradigmas ainda não alinhados ao fomento do respeito à diversidade, mais especificamente às relações étnico-raciais. Como metodologia, adotou-se a abordagem de natureza qualitativa (GODOY, 1995), mais especificamente configurada em um estudo de caso, já que, 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). Os aportes teóricos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE. Professora da rede pública municipal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8672-8614>. E-mail: sheyla.silva@cedu.ufal.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com estágio pós doutoral em Educação pela UFS. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE. Professora Adjunta da UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245> E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com estágio pós doutoral em Educação pela Universidade de Lisboa. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE. Professora Associada da UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>. E-mail: edna.prado@cedu.ufal.br.

centrais deste trabalho foram: Canavieira e Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003), entre outros. Como principais resultados, pode-se inferir que as práticas antirracistas ainda não são uma realidade concreta, existindo um abismo inegável entre o que se encontra preconizado em lei e o chão da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil; currículo; relações étnico-raciais.

Anti-racist education and its (in) applicability: a case study of the practices of managers and teachers in an early education institution in the city of Messias/AL

ABSTRACT

The present work is the result of research carried out at the master's level, in which the objective was to analyze whether the postulates of an Anti-Racist Education were in fact incorporated into the practices of an institution of early childhood education, in the municipality of Messias-Alagoas, or if what was reproduced there are practices that were not very innovative, with the maintenance of paradigms not yet aligned with the promotion of respect for diversity, more specifically for ethnic-racial relations. As a methodology, a qualitative approach was adopted (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's Content Analysis (2016) was used. The central theoretical contributions of this work were: Canavieira and Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003). As main results, it can be inferred that anti-racist practices are not yet a concrete reality, with an undeniable abyss existing between what is recommended by law and the classroom floor.

Keywords: Early Childhood Education; curriculum; ethnic-racial relations.

La educación antirracista y su (in) aplicabilidad: un estudio de caso de las prácticas de directivos y docentes en una institución de educación inicial del municipio de Messias/AL

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de una investigación realizada a nivel de maestría, en la que tuvo como objetivo analizar si los postulados de una Educación Antirracista fueron efectivamente incorporados a las prácticas de una institución de educación inicial, en el municipio de Messias-Alagoas, o si lo reproducido son prácticas poco innovadoras, con el mantenimiento de paradigmas aún no alineados con la promoción del respeto a la diversidad, más específicamente a las relaciones étnico-raciales. Como metodología se adoptó un enfoque cualitativo (GODOY, 1995), más específicamente configurado en un estudio de caso, ya que, a través de la investigación de campo, se pueden recolectar y analizar datos con mayor densidad. Para el análisis de los datos encontrados se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2016). Las contribuciones teóricas centrales de este trabajo fueron: Canavieira y Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003). Como principales resultados, se puede inferir que las prácticas antirracistas aún no son una realidad concreta, existiendo un abismo innegable entre lo recomendado por la ley y el piso de las aulas.

Palabras clave: Educación Infantil; plan de estudios; relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intencionou analisar a aplicabilidade 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; 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, abordar-se-ão aqui 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).

Em relação às categorias eleitas para detalhamento do estudo, têm-se elas: Educação Antirracista, Currículo e Práticas Antirracistas. Assim, pensar sobre essas categorias, permite pensar o racismo existente na sociedade, permitindo chegar, conseqüentemente, à defesa de práticas antirracistas por meio da Educação Antirracista, em consonância com os pilares básicos da Educação em Direitos Humanos.

Tal 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, o que possibilitou realizar, na fase da pesquisa de campo, 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 diárias, na perspectiva da educação antirracista.

Para tanto, a pesquisa teve início com a análise dos documentos e com a realização de entrevistas com uma professora do Jardim I, com um professor intérprete de Libras e com um membro da equipe gestora, totalizando, com isto, três participantes.

Importante mencionar também que os critérios para a escolha dos participantes, a princípio, definiram-se 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/as 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.

A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), configurada, mais detalhadamente, como um estudo de caso. O ambiente escolhido, como mencionado anteriormente, foi a Instituição de Educação Infantil – IEI Manoel Serapião Calheiros, sediada no município de Messias, “[...] buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas [...]” (GODOY, 1995, p. 21).

O município de Messias 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 deu-se devido ao fato de ser o local em que uma das pesquisadoras 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 análise criteriosa, e de cunho metodológico, que veio definir qual seria o *lôcus* da pesquisa, chegando-se à Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, por ser esta a instituição que abarca os sujeitos contemplados no projeto de estudo aqui exposto, como também por ser a instituição com maior quantitativo de crianças matriculadas e uma das pioneiras da rede municipal de Messias.

Após a anuência do Diretor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da gestão da IEI, submeteu-se o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Ufal, via plataforma Brasil, obtendo-se o parecer favorável.

Nas considerações finais, pode-se inferir, com base nos dados coletados, que os postulados da educação antirracista ainda não se configuram como uma realidade, ressaltando-se, cada vez mais, a importância das práticas antirracistas 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 IEL.

EDUCAÇÃO INFANTIL E JUSTIÇA CURRICULAR: UM BINÔMIO PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Abordar o contexto histórico em que se permeia o conceito de criança e infâncias, e assim atribuir as ponderações no sentido da justiça curricular, na Educação Infantil, associada à prática docente, vai ao encontro das reflexões de Gomes (2021; 2019), Ponce e Neri (2015) contribuindo para o entendimento da justiça curricular.

Pensar em infâncias e crianças implica, necessariamente, refletir sobre os direitos garantidos para que elas se desenvolvam integralmente. No entanto, as infâncias perpassam por aspectos diferentes, em especial, na sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e culturais.

Ponce e Neri (2015, p. 335), em seu arcabouço teórico, dialogam 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 assertiva, infere-se que essa interpretação associada à subserviência é, desde o período colonial, no qual, não somente as crianças (aqui se destaca 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.

No entanto, com a garantia do direito à Educação, muitas dessas crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos e não mais olhadas com indiferença. Porém, quando se reflete acerca das crianças pobres e negras, identifica-se que esse olhar 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; OLIVEIRA, 2012, p. 52)

Essas diferenças não devem reforçar a discriminação, o preconceito e o racismo, ao contrário. Com o auxílio de um adulto, as crianças devem se perceber como diferentes umas das outras e aprenderem a respeitar o diverso. 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 se configuram na perpetuação da lógica dominante.

Mesmo em tempos difíceis, 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 pedagógica por meio de ações que conscientizem todos os envolvidos na escola (docentes, discentes, equipe gestora e família) para que eles compreendam, de maneira politizada, a realidade social e busquem romper com as desigualdades sociais e raciais.

Cabe, portanto, a cada um dos envolvidos, 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, os aspectos vinculados à dominação e opressão são banidos, dando lugar a uma formação libertadora para equidade que abrange o caráter social da escola, rompendo 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).

A justiça curricular proporciona aos/às educadores/as reflexões mediante suas práticas, especificamente, para aqueles que estão inseridos na Educação Infantil, pois 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, propicia 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.

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

Assim, cabe aos atores escolares 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.

É essa a luta: 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 lhes é permitida, podem articular, propor e enriquecer o currículo, contrapondo essas relações de dominação e subordinação mediante práticas ressignificadas.

ANALISANDO AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS/AS GESTORES/AS E PROFESSORES/AS ACERCA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O QUE NOS MOSTRA A REALIDADE?

Os dados coletados mediante a pesquisa de campo e, a seguir, apresentados evidenciam a realidade da Instituição de Educação Infantil Manoel Serapião Calheiros, com as correlatas inferências realizadas por intermédio dos aportes teóricos que se referem à Educação Antirracista e suas práticas.

Dessa forma, esta seção traz os principais resultados acerca do objetivo aqui já delineado, devidamente sistematizados por meio das categorias: Currículo, Educação Antirracista e Práticas Antirracistas.

A fim de garantir o sigilo de todo/a(s) participantes da pesquisa, utilizou-se nomes fictícios para se fazer alusão aos mesmos,

trazendo, para tanto, o aspecto metafórico das estações do ano, pois a chegada de cada estação impõe um novo momento. Desse modo, cada participante apresentou sua visão que floriu e enriqueceu este trabalho, permitindo reflexões inerentes à concepção de currículo adotada na IEI pesquisada.

Quadro 1 – Categoria de análise: Currículo

Qual a concepção de currículo incorporada pela equipe pedagógica da qual você faz parte?		
RESPOSTAS:		
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: Dados da pesquisa.

Os dados mostram que a concepção de currículo se dá na perspectiva do brincar, das interações e brincadeiras. Entretanto, o

participante Outono, não deixa clara 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 salientado nos documentos oficiais, mas o currículo da IEI referida também se encontra entrelaçado com os moldes Base Nacional Comum Curricular.

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, pois nela 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, no qual os aspectos emancipatórios estarão entrelaçados à Educação Antirracista, a qual é o eixo central desse trabalho. Por meio das propostas pedagógicas, as crianças têm contato com as diversas culturas, questão central nas DCNEI (BRASIL, 2009).

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.

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).

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

Quadro 2 – Elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros

Como são inseridos nos currículos os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
Respostas:		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
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.	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.	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.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados apontam as ausências conteudísticas, 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 atores escolares, ao se limitarem somente em proporcionar às 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. O racismo já é comprovação inequívoca da falha da educação propagada ou da ausência de uma educação antirracista.

O currículo tem que ultrapassar a visão dicotômica, homogênea, excludente, propiciando 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 sendo entrevistada, ela apontava para os cartazes expostos na sala, e enfatizava a padronização presente no ambiente educativo, em que as crianças negras não se viam representadas.

Ao analisar a fala da participante Verão, uma questão merece destaque "[...] 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).

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

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

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 inserirem 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 3 – Elementos raciais no plano de aula

Como são inseridos nos planos de aula os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
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: Dados da Pesquisa

Os dados indicam 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.

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 temática como foco, sendo pautada, apenas, quando há a existência de casos de racismo por parte das crianças entre si, mesmo assim, sem explicitar como são tratados os 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, sem continuidade-e inserção da temática no currículo.

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 a mais tenra idade, as questões que envolvem as especificidades e as singularidades das crianças, para que, de fato elas aprendam no cotidiano educativo a respeitar as diferenças.

Dentre as questões a serem pensadas, tem-se os documentos oficiais que abrangem princípios alicerçados na garantia dos direitos constituintes para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI – 1998, p. 13), o qual abarca 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 à sua garantia, teríamos uma educação com práticas pedagógicas alicerçadas na 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 a partir dele.

Nessa perspectiva, traz-se, a seguir, as contribuições aferidas na perspectiva da Educação Antirracista, outra categoria de análise trabalhada nesta pesquisa.

QUADRO 4 – Categoria de análise: Educação Antirracista

Qual o seu entendimento acerca da educação antirracistas?		
RESPOSTAS		
VERÃO	PRIMAVERA	OUTONO
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	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	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?

<p>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>absurdas, e é como eu tô dizendo vai depender só da escola? Não. Depende muito de políticas públicas., né?</p>	<p>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: Dados da Pesquisa

Diante do exposto, infere-se que os participantes trazem suas convicções pessoais, sendo identificável na fala da participante Verão que a relação com a Educação Antirracista se dá de modo “bem vago”, mas se nota que sua definição, no que se refere à temática, interliga-se com ideias de preconceito e posição social discriminatória.

Trazer essa discussão acerca do racismo por meio das afirmações 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 nessa 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 assume que se precisa de políticas públicas, que a escola não trabalha sozinha, que é necessária formação. Nesse contexto, identifica que há um respaldo na fala dessa participante que se fortalece nas convicções da participante Verão, quando ela declina 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 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.

Na sequência ora trilhada, serão apresentados os resultados alusivos à última categoria de análise, a saber: as práticas antirracistas, conforme exposto.

QUADRO 5 – Categoria de análise: Práticas antirracistas

Qual a sua compreensão sobre práticas antirracistas?		
RESPOSTAS:		
VERÃO	PRIMAREVA	OUTONO
<p>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</p>	<p>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 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 entrar 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 citar: “Oh, tia isso</p>	<p>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>

	aconteceu...” E as vezes até algumas situações que aconteceu com a mãe e com o pai, a criança vai falando.	
--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante do vislumbrado, 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 às relações do meio familiar, sendo enfatizado que as crianças reproduzem o que identificam em seu meio familiar.

Assim, quando a participante Primavera ressalta: “[...]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, notando assim, o corpo do outro, identificando as diferenças, aprendendo por meio das interações, se os/as professores incorporam tal discurso que ouviu “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 não está fora (“em algum lugar”), ele se faz presente na escola. As crianças negras sofrem cotidianamente, como fica nítido por meio do relato da participante Primavera, segundo o qual 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 essas, como por exemplo,

[...] temos uma criança muito branquinha na sala, branquinha dos olhos azuis, aí na hora que você vai levar 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 (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 a criança a pensar na sua ação, ela continuará reproduzindo.

Nesse relato, tem-se os aspectos físicos da criança branca trazidos 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 por que não respingar um olhar mais humanizado, emancipatório?

É notável o 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 afirmações, “[...], mas são práticas e existem várias

práticas que a gente vê aí em ônibus, em todos os lugares” (PRIMAVERA, 2022, transcrição da entrevista).

Desse modo, é preciso que as práticas antirracistas sejam efetivadas. São práticas simples. É na 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 autodeclaração.

Uma prática antirracista simples interliga-se com o lápis de cor, nos momentos de pinturas: trabalhar as tonalidades da pele, pois se sabe que a “cor de pele” muitas 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 com que a representatividade se interligue com as práticas antirracistas.

Representatividade e protagonismo das crianças negras são elementos fundamentais para que elas também se sintam pertencentes ao ambiente escolar, pois as crianças brancas, desde a primeira etapa da Educação Básica, sentem-se aceitas no ambiente escolar, já que as reproduções e representações abrangem sua etnia quase que em totalidade.

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, em que as crianças se expressam, falam e escutam umas às outras, e assim, podem-se 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” demonstrando 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, vivenciar, por meio da socialização e das práticas pedagógicas, ações que rompam, de verdade, com o preconceito, a discriminação e o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 casos de racismo, o quais são trabalhados 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, eis que, ao trabalhar mediante as curiosidades, a criatividade e imaginação pode-se 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 várias nuances e trabalhá-las.

Trabalhar com ancoragem 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/as professores/as, mediante as vivências, potencializar e ressignificar as ações pedagógicas.

Educar em sinergia com os postulados da 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 partilha. É nesse ambiente de trocas que elas vão identificando as diferenças, vão percebendo a riqueza existente no outro, descobrindo a alteridade. 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 e menos desumana.

Na escola, as desigualdades raciais e sociais são nítidas, mas é preciso romper tais paradigmas e incluir aqueles e aquelas que foram silenciados e marginalizados no currículo. A educação antirracista nos leva e (re)pensar o currículo, a prática docente, e esse (re)pensar é impulsionador para a modificar o que está posto, o que, infelizmente, ainda tende a pensar em excluir.

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.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 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. 70, 2016.

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. 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 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.

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. Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

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_ruído_do_silencio. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

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.

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 Gomes. **Raça e Educação Infantil: À procura de justiça.** São Paulo: Revista PUC. V. 17, n. 3, 2019.

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.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

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.

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.

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.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Agosto/ 2023.*