

I

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Geisa Crístian Nascimento de Aragão
José Valdir Jesus de Santana
Fabiana de Amorim Araújo*

Introdução

Neste capítulo, que resultou de um dos capítulos da dissertação intitulada *Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA* (Aragão, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, situamos o debate acerca do campo da educação para as relações étnico-raciais em nosso país, seguido da discussão sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, recuperando pesquisas que tiveram como objetivo de estudo a educação infantil e as relações étnico-raciais.

Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: recuperando trajetórias

A partir da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que resultaram das demandas trazidas pelo Movimento Negro Unificado e de outros movimentos sociais, a temática das relações étnico-raciais tem mobilizado os debates educacionais, com foco em novas práticas educativas, com o objetivo de combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial nas instituições escolares, nos diferentes níveis e modalidades da educação, tanto na educação básica quanto na superior. Nesse sentido, segundo Gomes (2011, p. 41),

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

Segundo Fonseca, Silva e Fernandes (2011) as discussões possibilitadas pela Lei nº 10.639/2003 partem da compreensão cada vez mais ampla acerca da necessidade de que o campo educacional admita e reconheça a diversidade étnico-racial brasileira, de modo a possibilitar a valorização dos diferentes sujeitos que compõem a nossa sociedade e de suas diferentes matrizes culturais. Segundo os autores, “nota-se, assim, o esforço em debater as diferenças étnico-raciais no âmbito da escola, mas também de torná-la um espaço

privilegiado para a reflexão e a valorização das diferenças” (p. 6).

Essa nova conjuntura demanda o reconhecimento de que a educação para as relações étnico-raciais deve se constituir tendo por referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 17). Ademais, segundo Gomes (2011, p. 45),

[...] no caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que regulamentou a alteração trazida à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003, destaca

[...] que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (Silva, 2011, p. 12).

Gomes (2011, p. 41) afirma que o Movimento Negro, os intelectuais e outros movimentos sociais partilham da concepção de que a escola deve ser uma das instituições que devem contribuir para a representação positiva dos afro-brasileiros, contribuindo para o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. O processo de educar para as relações étnico-raciais e para a diversidade é, para esses movimentos, papel fundamental da escola. Segundo Gomes (2017), os saberes produzidos pelos movimentos sociais negros (Movimento Negro, Movimento de Mulheres Negras), entre outros, é capaz de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos. Segundo a autora (2017, p. 18),

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

A Pedagogia das ausências, proposta por Gomes (2011, p. 46), inspirada na sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos, “consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes [...] em presenças”. No mesmo sentido, segundo a autora, a pedagogia das emergências “poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo

da formação de professores (as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial” (p. 46). Por isso,

É possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como outro, com o direito de viver a sua diferença e ver a sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (Gomes, 2011, p. 48-49).

Para Gomes (2007, p. 106), a Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais “podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade”. No mesmo sentido, segundo Silva (2010, p. 44), “[...] estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica em dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos”, de forma que esse movimento possibilita, segundo a autora, o “enegrecimento da educação”.

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negro e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (Silva, 2010, p. 41).

É por isso que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 14) afirmam que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola”, posto que, “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. Dessa forma, segundo as referidas Diretrizes, “para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade mais justa”.

O desafio, segundo Gomes (2011, p. 56), “é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as)”, de forma a construir uma perspectiva de educação antirracista que, segundo Cavalleiro (2001), deverá ter como princípios as seguintes características:

1. Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-se para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Introduzir práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e colocá-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade, é papel fundamental dos (as) professores (as). Na perspectiva de Cavalleiro (2014), essas práticas podem agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças.

Algumas pesquisas que abordam essa temática ressaltam que existe a preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições educacionais como um todo (Abramowicz; Oliveira, 2012), e na Educação Infantil, não é diferente.

O espaço escolar, seja ele de Educação Infantil ou não, precisa ser pensado e organizado como um espaço plural que acolha e respeite as diferentes culturais e étnicas, sendo consenso entre os estudiosos do campo da educação para as relações étnico-raciais, como Gomes (2006, 2010, 2017, 2019) e Silva (2010, 2011), que o currículo escolar e as práticas pedagógicas devem combater o preconceito e a discriminação racial. Com um currículo plural, afrocentrado, o estudante negro, em especial, poderá reconhecer e valorizar a sua história, modo de vida e aprender a respeitar a sua própria identidade, bem como a do outro.

Por isso, segundo Munanga (2005), a memória coletiva que remete às ancestralidades negras e a seus valores civilizatórios é central para a educação de negros e não negros, de forma a possibilitar, como afirma Silva (2010), o enegrecimento da educação e a reeducação para as relações étnico-raciais.

A educação infantil e as relações étnico-raciais

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, as crianças compartilham um conjunto de situações que envolvem ações estruturantes para o bem-estar das mesmas e para a progressiva construção de valores, por meio da interação social com os próprios pares e com os adultos. Nessas interações, dentre outros aspectos, as crianças elaboram sentidos acerca do seu pertencimento étnico-racial, identidade, sobre como se expressam o preconceito e a discriminação racial nas rotinas educacionais e o que significa pertencer a determinado grupo étnico-racial. A figura do(a) professor(a) é fundamental nesse processo e, no que concerne às relações raciais, o trato pedagógico, por parte dos(as) educadores(as),

será determinante para o tipo de relação que as crianças construirão entre os pares e com os adultos.

Conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85) é possível afirmar que as crianças, “aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo social”. Em muitas das experiências educacionais, as crianças negras, desde muito cedo, são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no “envenenamento de suas mentalidades”, produzindo auto rejeição. Nesse sentido,

O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “branquear-se (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 85).

A temática das relações étnico-raciais deve ser incorporada o quanto antes na vida das crianças, pois dependendo das experiências vividas já nos primeiros anos de vida, o racismo pode ser construído pelas relações interpessoais com amigos, com a própria família e até mesmo na experiência educacional. Educar para a igualdade racial é tarefa urgente e imprescindível para a construção de uma sociedade mais equânime e isso passa pelo respeito à diversidade étnico-racial (Brasil, 2013).

Diante disso, o professor precisa estar atento, valorizar a diversidade étnico-racial que constitui a sociedade e proporcionar mudanças que estimulem formas positivas de interação, além de estimular novas perspectivas entre as crianças, compreendendo que a educação para as relações étnico-raciais nos ensina a viver juntos e com a diferença. Trabalhar e valorizar o negro, sua cultura e sua história favorecerão às crianças negras na construção de sua autoestima e sua identidade, assim também como as crianças brancas serão beneficiadas, pois serão conscientizadas de que o racismo, o preconceito e a discriminação não são normais (Algarve, 2004).

Na educação infantil as crianças já externam suas escolhas, demonstram suas preferências com quem brincar e se relacionar, já começam a conhecer o seu corpo, as semelhanças e diferenças entre os coleguinhas do grupo e partindo dessas observações, a instituição de Educação Infantil precisa trabalhar questões sobre as diferenças étnicas e raciais, pois a infância é marcada por heterogeneidades e, em especial, as questões relacionadas ao pertencimento racial.

O aprendizado na Educação Infantil é central para o desenvolvimento da criança, para a formação da personalidade e a construção da aprendizagem. Os espaços coletivos das instituições infantis são privilegiados, pois podem promover a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação, pois as crianças estão em processo de formação, num período em que ainda se encontram sensíveis às influências externas.

Contudo, é importante admitir a presença do racismo na vida das crianças pequenas e não silenciar diante de fatos e realidades. De acordo com Oliveira (2004, p. 01) “[...] as pesquisas na área de Educação Infantil já apontam a ocorrência da problemática racial entre crianças e adultos” e, segundo a autora, os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões étnico-raciais ocorridas na relação diária

com as crianças e acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo.

Cavalleiro (1998), em sua dissertação intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” descreve o drama provocado pelo silenciamento de professores, instituição educacional e família no que concerne ao modo como as práticas discriminatórias e racistas operam no universo infantil, seja na família ou na escola. No tocante ao silenciamento do lar, Cavalleiro (1998) salienta que em casa as famílias de crianças negras privam de falar sobre um assunto doloroso e que remete ao sofrimento e ao sentimento de negação; quanto às famílias brancas, o silenciamento se torna mais confortável por acreditarem numa posição de privilégio que lhes é favorecida. No que tange à questão educacional, o silenciamento parte principalmente dos(as) professores(as), que preferem omitir situações de conflitos entre a criança negra e a criança branca, desprezando as diferenças étnico-raciais e reforçando a exclusão do grupo negro do ambiente educacional.

Nesse sentido, a autora enfatiza que

[...] A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. [...] A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta. [...] essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros. [...] A criança negra não é desejada em sala de aula pelas professoras e demais crianças. Se há esse desejo, ele não é dizível nem perceptível. A rejeição por parte das professoras faz eclodir um sentimento que desenvolve uma baixa auto-estima e um auto-conceito negativo. Assim, na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade (Cavalleiro, 1998, p. 198-201).

Oliveira (2004), em sua pesquisa de mestrado, analisou as relações estabelecidas entre bebês e suas professoras (pajem), em uma creche localizada na cidade de São Carlos, em São Paulo. Para a autora, as questões raciais, dentre outras situações, são explicitadas quando as professoras demonstram afeto, de modo a distribuí-lo de forma desigual entre as crianças negras e brancas. As crianças brancas, segundo Oliveira, são “paparicadas”, consideradas “anjinhos”, permanecem por mais tempo no colo das docentes e são recebidas com mais afeto desde o momento em que chegam à creche etc.; por outro lado, as crianças negras ficam menos tempo no colo da docente, por serem, segundo as professoras, consideradas mais pesadas; ademais, raramente recebem elogios quanto à sua beleza ou comportamento (como era comum entre as crianças brancas). “[...] Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido” (Oliveira, 2004, p. 90- 91).

Silva (2009), em pesquisa realizada no município de Niterói, buscou compreender as relações que as crianças negras estabelecem com seus professores, com as crianças não negras

e com os demais grupos pertencentes ao ambiente escolar. Utilizou-se dos aportes teórico/metodológicos da sociologia da infância, dos estudos sobre a perspectiva multicultural/intercultural sobre o cotidiano escolar e de pesquisadores que têm discutido sobre as relações étnico-raciais entre crianças.

Conforme Silva (2009), as crianças, de forma geral, atribuem ao preto/negro um valor negativo, uma vez que ser negro significa ser feio, ter um cabelo espetado e duro, morar em local ruim, na favela e em barraco. “Há uma negatividade atribuída à categoria preto/negro que coloca as crianças nela classificadas em situações de inferiorização, assim como são objeto de gozações e xingamentos”. Ademais, “[...] Os meninos negros também se encontravam em situação de desvantagem em relação aos meninos brancos, em defasagem série/idade em relação à série que estavam cursando” (p. 118).

Foi possível notar também, através das falas das crianças e nas entrevistas com as professoras, que parece existir uma relação entre desigualdade social e características étnico-raciais, pois a maioria das crianças negras viviam em condições precárias. Elas reconheciam e falavam sobre suas precárias condições de vida, o trabalho de seus pais, a moradia e a realidade das comunidades em que viviam. A grande maioria era beneficiária do Bolsa Família como fonte de renda. Essas mesmas crianças apresentavam os piores rendimentos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula pesquisada. Tal fato foi percebido principalmente através das histórias relatadas pelas próprias crianças sobre suas vidas e seus contextos socioculturais e pelos depoimentos das professoras (Silva, 2009, p. 144-145).

Por fim, a autora destaca a importância da Lei nº 10.639/2003 como possibilidade de criar experiências pedagógicas de combate às atitudes discriminatórias e preconceituosas, como as reveladas a partir de sua pesquisa.

A pesquisa de Trinidad (2011) buscou analisar como as crianças de educação infantil compreendiam a identificação étnico-racial, quais critérios elas estabeleciam e como os espaços de educação infantil contribuíam para a construção desses critérios. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na zona oeste do estado de São Paulo e teve como participantes 33 crianças de 4 e 5 anos. A autora optou por uma abordagem etnográfica e por procedimentos de “coleta de dados” que envolviam a observação participante, contação de histórias, análises documentais, entre outros. O referencial teórico foi construído a partir de três abordagens: as teorias acerca da identificação étnico-racial, que mobilizam a categoria racial, entendendo-a como construção social; a proposta sócio-histórica do campo da Psicologia, especialmente as categorias “sentido” e “significado”; a sociologia da infância, que compreende a criança como ator social legítimo, produtor de símbolos, representações e crenças que atuam na produção de suas próprias culturas.

O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos de idade. Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável. A predisposição para se identificar como ‘branca’ desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence (Trinidad, 2011, p. 125).

A autora ressalta que o caráter positivo da cor/raça branca vigorava entre as crianças brancas e era por elas salientado e reproduzido. Se nas brincadeiras realizadas pelas crianças não foram “identificados privilégios nem escolhas pautadas pela cor/raça, suas falas constantemente mencionavam essa questão em situações negativas, indicando que preconceitos já faziam parte do imaginário e do repertório infantil” (Trinidad, 2011, p. 153). Ou seja, através das palavras, da linguagem, as crianças verbalizavam e imprimiam sentidos sobre si e sobre o outro, no tocante às identificações étnico-raciais.

Nesse sentido, segundo Trinidad (2011, p. 166) “o espaço da educação infantil é rico para observar como crianças pequenas se apropriam de suas identificações étnico-raciais e as explicitam”, por mais que esse espaço tenha sido “injustamente esquecido quando se trata de conhecer os sentidos e os significados construídos por crianças pequenas quanto à condição humana e à identificação étnico-racial”.

A pesquisa de Silva e Souza analisou as práticas pedagógicas com as relações Étnico-raciais, observadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em Porto Alegre - RS. As autoras buscaram cotejar os resultados com os de outros estudos sobre relações raciais e Educação Infantil que analisam práticas pedagógicas. Na pesquisa realizada no EMEI, puderam observar que as africanidades não passaram a ter um papel central, mas foram incorporadas nas práticas pedagógicas.

De uma forma geral, as interações criança-criança e criança-adulto não apresentaram formas de tratamento específico ou diferencial de alunos em função de aparência mais clara ou mais escura. Observou-se uma tendência de alunos negros manterem a interação com outros alunos negros com muita frequência. Em momentos muito específicos, observaram-se situações que podem ser expressão de formas implícitas de hierarquização racial. Por outro lado, observaram-se situações variadas e frequentes de interação criança-criança e criança-adulto nas quais a cor não pareceu ser marcador significativo. Em algumas situações específicas, alunos negros foram valorizados (inclusive com escolhas de representação de turma no aniversário da escola (Silva; Souza, 2013, p. 47).

Esses são alguns exemplos de pesquisas realizadas que apontam formas de hierarquização, racismos em formas implícitas e explícitas e o silenciamento diante de tais questões.

O professor, assim como qualquer profissional da Educação, não deve nem pode se omitir em relação à questão étnico-racial. Silenciar não é o caminho para apagar as diferenças. O silêncio, como afirma Cavalleiro (2014), reforça e legitima o racismo, o preconceito e a discriminação tanto no espaço educacional como em outros âmbitos sociais.

Adotando a perspectiva de Rosemberg (2004) sobre a existência de fatores intraescolares que contribuem para a discriminação de alunos negros/as e se relacionam com as desigualdades entre alunos brancos/as, o papel da Educação crítica é eliminar as ideologias, desigualdades e estereótipos racistas; mostrar outras possibilidades de dar sentido ao mundo, outras narrativas, outras perspectivas. As instituições escolares reproduzem o racismo presente em nossa sociedade que se apresenta, segundo Almeida (2019), de forma estrutural, sendo, portanto, produtor e atualizador de desigualdades entre negros e não negros no que diz respeito aos bens sociais e culturais como saúde, educação, moradia, trabalho etc.

É crucial que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar dialoguem com essa diversidade de etnias e culturas, e não o contrário. Em outras palavras, manter o padrão eurocêntrico de ensino significa silenciar as mais diversas formas de preconceito e racismo no cotidiano escolar. Cabe à educação, segundo Conceição e Santos (2020), intervir de forma positiva no sentido de contribuir para o resgate, reconhecimento e valorização das diversidades e a superação do racismo.

Nogueira e Alves (2019) consideram ser as dez teses infantis para combate ao racismo que podem ser incluídas como influências positivas para uma educação antirracista. São elas:

1. Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas, etc.);
2. Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
3. Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
4. Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
5. Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
6. Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
7. Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
8. Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
9. Reconhecer a branquitude como um perigo para todos os habitantes do planeta;
10. Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (Nogueira; Alves, 2019, p. 19).

De acordo com o art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e estabelecem em sua “Concepção e Proposta Pedagógica”, dentre outras questões, o seguinte princípio: “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 etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, art. 9º, p. 17). Além disso, consta nas Diretrizes, no item *Organização de Espaço, Tempo e Materiais* que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outras coisas, “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 21).

Cabe ressaltar, ademais, o item referente à “Proposta Pedagógica e Diversidade” na medida em que este afirma que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 23).

O que é importante ressaltar é que as questões trazidas pelas Diretrizes, no que diz respeito, sobretudo, às questões raciais e às africanidades brasileiras, mesmo não citando a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes instituídas em 2004, buscam dar conta, ao menos

enquanto princípios que devem orientar projetos de educação infantil em todo o país, para aquilo que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), especialmente as questões relacionadas à pluralidade cultural, e daquilo que a Lei nº 10.639/2003 instituiu como obrigatoriedade para os sistemas de ensino de todo o país, seja ele público ou privado, no trato das questões raciais, a partir da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem reflexões importantes, necessidades outras que dizem respeito ao trato com a diferença cultural, com as questões que, no limite, buscam pensar uma “*educação como prática da diferença*” (Abramowicz; Barbosa; Silvério, 2006) e de respeito à diversidade cultural, de superação das experiências de racismo, preconceito e de discriminação racial sofrida por crianças no contexto da educação infantil e em outros níveis de ensino.

Em 2015 iniciam-se as discussões para organização de uma nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Homologada em dezembro de 2017, a BNCC estabelece aprendizagens consideradas essenciais e que todos os estudantes devem desenvolver em cada etapa de ensino que compõe a educação básica. No que se refere à Educação Infantil, a BNCC apresenta como eixos estruturantes, as *interações e as brincadeiras*, já referenciadas anteriormente pelas DCNEIs. Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, o documento estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que devem assegurar as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Após abordar os direitos de aprendizagem, o documento da BNCC apresenta as competências e habilidades fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, partindo dos campos de experiência, e estabelece cinco campos para a Educação Infantil, que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. São eles: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*. Contudo,

[...] um trabalho docente a ser desenvolvido por campos de experiências, abordando os objetos de aprendizagem em competências e habilidades, acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil (Santaiana; Camargo da Silva; Gonçalves, 2021, p. 1184).

É importante destacar que as intenções não ficam explícitas na BNCC no que se refere ao objetivo que se propõe alcançar com a proposta das habilidades e competências. No tocante ao documento, Dourado e Oliveira afirmam que

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

É possível enxergar, a partir da análise do documento bem como da observação de como é implementado nas escolas, uma “subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

Podemos perceber, nas entrelinhas, que o intuito da BNCC é favorecer ideologias de quem detém o poder, numa forma de controlar o público infantil.

A professora pesquisadora Maria do Carmo Martins, líder do grupo de pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em entrevista realizada em 2017, explicou que a elaboração da BNCC como política de Estado é um projeto legítimo e estava prevista na LDB promulgada em 1996. Considera, porém, que no atual momento histórico não é conveniente a existência da BNCC, pois as discussões sobre ela ocorreram num momento de profundo conflito social e que as divergências acirradas entre os diferentes grupos que participaram do processo refletiram no documento.

A docente afirmou ainda que a BNCC é pauta dos diferentes grupos sociais, tanto dos segmentos privatizantes, quanto dos defensores da escola pública de qualidade, mas aponta na Base a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, ocasionando assim, a saída de alguns movimentos do processo, pois perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. Destacou ainda o caráter conservador do documento, indicando que uma leitura atenta verificará que a Base é limitada nas questões vinculadas aos direitos sociais, a ações de inclusão e a questão de gênero e diversidade.

Trazendo para o ponto principal da nossa pesquisa, é importante destacar o fato de que a BNCC não dialoga com as DCNEI quando se trata das concepções de linguagens e de processos educativos (Brasil, 2010, 2017a, 2018), além de silenciar os marcadores da diferença - raça, etnia, religião, sexualidade, idade e classe social (Arelaro; Anjos, 2021).

Outra questão relevante que o presente estudo aponta é que a BNCC, conforme observado na descrição dos diferentes aspectos apontados (Brasil, 2017a), ao definir orientações gerais, acaba desconsiderando em seus textos os processos regionais e culturais vividos na infância brasileira. Observa-se também que há um silenciamento no que tange às questões étnico-raciais na educação infantil, o que pode induzir os estados e municípios, ao elaborarem seus currículos, a manterem esse silenciamento, colaborando para reafirmar a negação dessa discussão no interior das instituições.

Conclusão

Os processos de formação de professores e as práticas educativas na/da educação infantil precisam valorizar as discussões acerca das relações étnico-raciais na medida em que educar para a superação das desigualdades, para a valorização das “tradições culturais” afro-brasileiras, para a superação das práticas racistas que acontecem na instituição e fora dela, é uma tarefa urgente e que não deve ser negligenciada.

Assim, as práticas pedagógicas devem favorecer as discussões, atitudes, resgates e valorização da Cultura Afro-brasileira e Africana, de forma que as diferenças que compõem a sala de aula sejam respeitadas e valorizadas, levando os educandos a construir hábitos, valores, e a refletir sobre a importância do respeito e valorização dos grupos étnicos (Conceição; Santos, 2020).

O espaço escolar é o principal difusor de saberes e valores que influenciam de forma direta na formação da criança. Embora o racismo, o preconceito, a discriminação, não nasçam na escola, mas perpassa por ela. Por esse motivo, a escola é um dos meios possíveis de erradicar e combater a ideologia racista presente no imaginário de quem a compõe.

Por ser uma instituição estratégica da sociedade, a escola deve assumir a função de proporcionar reflexões sobre as relações sociais em que o outro seja respeitado e valorizado, independentemente de suas características fenotípicas e socioeconômicas, pois esse é um dos caminhos mais seguros para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Cabe, portanto, às instituições de ensino, estar preparadas para assumir tal papel frente às novas gerações e não reproduzir um modelo de sociedade excludente, discriminatória e preconceituosa em relação à população negra, pois a lei, sozinha, não é capaz de mudar este cenário. Por esta razão, compreendemos que a formação, assim como a capacitação dos professores, deve estar acompanhando o processo legislativo (Conceição; Santos, 2020, p. 12).

Para Cavalleiro (2014, p. 101) “a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”. Mesmo após 20 anos da Lei nº 10.639/2003, o espaço escolar ainda não está preparado para receber crianças negras em um país majoritariamente de pessoas negras.

É emergente, diante de tantos problemas advindos das questões étnicas, que a escola, que possui função chave nesse processo, pense em práticas promotoras de transformação do ser humano na sua integralidade, estimulando o respeito às diferenças, promovendo a igualdade de direitos, partindo sempre do entendimento da importância social da escola como espaço de justiça e construções democráticas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.75-96.

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**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

ALGARVE, Valéria. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Póle, 2019.

ARAGÃO, Geisa Crístian Nascimento de. **Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no centro municipal de educação infantil de Vitória da Conquista – BA**. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; ANJOS, Cleriston Izidro dos. A educação da pequena infância no Brasil e seus desafios: lutas e resistências em defesa de uma educação emancipatória. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart; ARELARO, Lisete Regina Gomes (org.). **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **DOU**, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**, de 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória para as modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CONCEIÇÃO, Silvano da; SANTOS, Sara de Jesus. A implementação da Lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Revista Educação em Debate**, v. 42, p. 9-25, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (org.). **A BNCC na**

contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. Apresentação. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 5-10.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo **emancipatório.** *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção;

SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença.** São Paulo: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei nº 10.639/03. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In:* GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In:* MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raza y género en el sistema educacional brasileño. *In:* WINKLER, Donald; CUETO, Santiago (ed.). **Etnicidad, raza, género y educación en América Latina.** Santiago, Chile: PREAL, 2004. p. 239-282.

SANTAIANA, Rochele da Silva; CAMARGO DA SILVA, Veronice; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago. 2021.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gisele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógica em Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 47, enero-marzo, p. 35-50, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 11-37.

SILVA, Sara M. **A criança negra no cotidiano escolar**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.