

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E  
COMUNICAÇÃO

PATRÍCIA MENDES GOMES

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Paulo

2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E  
COMUNICAÇÃO

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Patrícia Mendes Gomes

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de especialista em  
Cultura Educação e Relações  
Étnico-raciais

Orientador: Prof. Dr. Danilo Benedicto

## AGRADECIMENTOS

Há um provérbio do povo Akan que nos ensina: Aquele que não sabe, pode aprender. Agradeço a todas e todos que vieram antes, construíram saberes e os transmitiram.

Em especial, agradeço a todas as professoras e professores que passaram pelo meu caminho e que me ensinaram que o conhecimento se constrói no coletivo.

# A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL <sup>1</sup>

Patrícia Mendes Gomes <sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de um trabalho de pesquisa de pós-graduação que envolveu levantamento de fontes bibliográficas, leitura de legislações e orientações educacionais, bem como o trabalho de campo em uma escola municipal de educação infantil localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. O objetivo foi compreender os cruzamentos entre o currículo oficial no que tange à temática das relações étnico-raciais e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI. Além da referida análise, foi realizada uma entrevista com a coordenadora a fim de compreender o escrito e se existem ações institucionais comprometidas com uma educação pautada na igualdade racial. Identificou-se que embora o PPP se comprometa com uma educação antirracista e a coordenadora tenha consciência da importância dessa temática, esta não ganha concretude nas práticas pedagógicas, o que impõe uma urgente reflexão sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de escolas de educação infantil a respeito da educação para as relações étnico-raciais e sobre a História e cultura africana, afro-brasileira e indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação para as Relações Étnico-raciais. Racismo. Infâncias. Educação Infantil.

**RESUMEN:** *El presente artículo es el resultado de un trabajo de investigación de posgrado que implicó el levantamiento de fuentes bibliográficas, legislación y directrices educativas, así como también la realización de trabajo de campo en una escuela municipal de educación infantil ubicada en la zona oeste de la ciudad de São Paulo. El objetivo fue comprender las intersecciones entre el currículo oficial en torno al tema de las relaciones étnico-raciales y el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la EMEI. Además del análisis antes mencionado, se realizó una entrevista a la coordinadora con el fin de comprender el PPP y si existen acciones institucionales comprometidas con la educación basada en la igualdad racial. Se identificó que si bien el PPP está comprometido con la educación antirracista y la coordinadora es consciente de la importancia de este tema, el mismo no tiene impacto en las prácticas pedagógicas, lo que amerita una reflexión urgente sobre la formación inicial y continua de todos los profesionales que actúan en las escuelas de educación infantil respecto a la educación para las relaciones étnico-raciales, la historia y la cultura africana, afrobrasileña e indígena.*

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso apresentado como condição para obtenção do título de Especialista em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais pelo CELACC-USP.

<sup>2</sup> Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Educação Infantil. E-mail: patimendesgomes@gmail.com

**PALABRAS CLAVE:** Educación para las Relaciones Étnico-raciales. Racismo. Infancias. Educación Infantil.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões a partir de uma pesquisa que envolveu levantamento bibliográfico, leitura de legislações e uma investigação empreendida em uma escola municipal de educação infantil localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. Foram realizadas visitas à instituição, a observação e o acompanhamento de uma turma multietária, conversas com profissionais do apoio e uma entrevista com a coordenadora pedagógica. O objetivo foi compreender os entrelaçamentos entre a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), no que tange a lei 10.639 de 2003, modificada, posteriormente pela 11.645, de 2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (e o projeto político pedagógico da instituição).

A etnografia, metodologia escolhida, e seus instrumentos próprios como o diário de campo, a observação do cotidiano escolar e a gravação de entrevista semiestruturada foram realizadas a fim de compreender com maior profundidade o campo da pesquisa. A escolha pela categoria da entrevista se deu pois, como afirma (MAY, 2004) esta possibilita aos sujeitos responder nos seus próprios termos, bem como permite a /ao pesquisadora (or) sondar para além das respostas, estabelecendo um diálogo com o/a entrevistado (a).

Este estudo se faz necessário pois poucos são os trabalhos acadêmicos que tematizam a intersecção entre os campos: Racismo, Educação infantil, Educação para as Relações Étnico-raciais e Infância (GOMES, 2019). A ausência de pesquisas nas áreas acima mencionadas promove uma invisibilidade de problemas enfrentados por sujeitos negros, sobretudo as crianças, no interior de escolas de Educação Infantil e impede que avancemos em questões que são uma barreira a construção de identidades negras positivadas e ao acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças.

O esforço aqui empenhado tem como propósito contribuir com os estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais no interior de instituições de educação infantil, pois, ao não efetivar o proposto nas legislações, as escolas têm perpetuado desigualdades raciais.

## 2. UMA INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Originária do Latim, a palavra “infância” significa “o que não fala”. Essa categoria, positivada pela falta, revela o modo como as crianças são lidas na sociedade brasileira contemporânea: a partir de um lugar de quem *ainda* não é, de quem *ainda* não fala, de quem *ainda* não anda, de quem ainda não escreve, de quem *ainda* não é o adulto que moverá as engrenagens do sistema capitalista de produção. No caso das crianças negras, o Estado brasileiro tem negado até mesmo essa infância.

Os estudos sobre infância e criança são relativamente recentes na história da humanidade ocidental europeia. Abramowicz e Oliveira (2012) explicitam que é a partir do século 19 que as crianças passam a ser estudadas, sobretudo pelos campos da Medicina e da Psicologia. Essas visões biologizantes, inauguradas na Europa, criaram a ideia de criança normal e universal.

No campo da História, Philippe Ariés foi um dos primeiros a se debruçar sobre o tema “Infância” e “Criança”. Em seu livro “História Social da Criança e da Família” publicado em 1960 analisa as transformações da infância e da família ao longo da história ocidental, desde a idade média até o século XX, evidenciando que o reconhecimento das crianças como sujeitos singulares, diferentes dos adultos, foi construído ao longo do tempo, sendo, portanto, a infância resultado de uma construção histórica e social.

Outro campo de conhecimento que surge para disputar as narrativas sobre infância e criança é a Sociologia da Infância que emergiu na Europa e foi influenciada pelo conceito durkheimiano de socialização. Como afirma Abramowicz e Oliveira (2012) se buscava entender a influência da socialização na vida das crianças. Nesta perspectiva, elas eram vistas apenas como receptoras dos valores e normas estabelecidas no mundo adulto, logo, não poderiam ser entendidas como sujeitos de agência. Tal perspectiva foi se transformando ao longo do tempo e as crianças passaram a ser compreendidas não só como impactadas pela cultura como, também, produtoras da mesma.

No Brasil, os Estudos Sociais da Infância tem dois trabalhos que podem ser considerados os precursores. O primeiro, escrito por Florestan Fernandes em 1941, intitulado: “As ‘Trocinhas’ do Bom-retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e

Sociológico Da Cultura e dos Grupos Infantis”. Neste trabalho, Fernandes buscou observar as práticas culturais e interações sociais das crianças.

O segundo trabalho, realizado por Virgínia Bicudo, em 1955, tem como título: “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação à cor de seus colegas”. Segundo Santos (2018) o referido trabalho “[...] pode ser lido como um dos primeiros que enfatizaram a singularidade das atitudes raciais infantis, sendo as próprias crianças as principais informantes e participantes, por meio de entrevistas.” (SANTOS, 2018,p.1194)

Ainda que se tenham trabalhos importantes que podem ser entendidos como precursores de uma sociologia da infância nos anos 40 e 50, é na década de 90, a partir de estudos de pedagogos e sociólogos, predominantemente, que essa área do conhecimento ganha força no Brasil.

As pesquisadoras e pesquisadores brasileiros trazem significativas contribuições para esse campo de conhecimento na medida em que buscam questionar o conceito universalista de infância e essencialista de criança, trazendo para o debate a importância de se pensar fatores como a raça (como uma categoria sociológica), classe social, etnia, gênero e sexualidade, já que estes impactam as crianças bem como as maneiras de vivenciar as infâncias.

Um menino branco, pertencente à classe média alta, morador de um bairro nobre na capital paulista tem uma infância diferente de um menino negro, pobre, morador em uma favela da cidade de São Paulo. Ainda que estes sujeitos tenham a mesma idade, vivam no mesmo período histórico, no mesmo país, na mesma cidade, a maneira como experienciam suas infâncias não são homogêneas. A ainda que questionável expectativa social incidida sobre a criança branca a respeito do adulto que se tornará, não incide sobre a criança negra porque sobre esta não há expectativas de futuro.

Como afirma Abramowicz e Oliveira:

Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2012, p.58)

Considerando o que as autoras apresentam, torna-se papel das escolas construir instrumentos a fim de observar como os fatores de heterogeneidade podem

moldar as vivências das crianças na instituição escolar, perpetuando opressões sociais com as quais a escola deveria lutar.

### **3. EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, atende crianças de 0-5, sendo a partir dos 4 anos obrigatória em todo território nacional. Esta etapa da educação é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois como afirma SILVA JR. (2011) marca profundamente as pessoas, estabelecendo as bases de sua personalidade. Dos 0 aos 5 anos os seres humanos passam por intensas transformações, aprendem a andar, a se comunicar por meio de gestos, da fala, dos desenhos, vão gradativamente construindo a ideia de um “eu” separado do/ da cuidador (a) de referência; vão se tornando disponíveis para estar em grupo.

Em meio a todas as transformações inerentes ao início da vida, pesquisas mostram que a partir dos 4, 5 anos os sujeitos já começam a ter noções sobre identidade e diferença e hierarquizá-las (BENTO, 2012; CAVALLEIRO,2000, PINHEIRO,2022). Nesta faixa etária, as crianças negras costumam viver suas primeiras experiências de preconceito e discriminação nas instituições que deveriam protegê-las e educá-las, as escolas de Educação Infantil.

Cardoso (2018) em pesquisa sobre branquitude realizada em uma escola de educação infantil em Florianópolis aponta para uma “[..] supervalorização do branco e a negação da representatividade de outros segmentos raciais como negros e indígenas.” (CARDOSO,2018) Isso em relação às representações imagéticas presentes nos murais e demais espaços escolares, presentes, também, no acervo literário e na predominância de bonecas e bonecos brancos. Os resultados encontrados pela pesquisadora demonstram que as crianças brancas tiveram vantagens, materiais e simbólicas, reiteradas, inclusive, por práticas pedagógicas que garantiram seu lugar de destaque em comparação às crianças negras.

Em contrapartida, Cardoso, observou também, uma resistência de algumas educadoras e de crianças negras e brancas que, nas palavras da autora : [...] interrogam as professoras com suas atitudes, provocando fissuras nesta estrutura que tentam aprisioná-las na homogeneização macro da branquitude apresentando novas maneiras de se relacionar com as diferenças”. (CARDOSO, 2018) Nessa mesma perspectiva, Soares, Feital e Melo (2023) ao pesquisar crianças de uma



escola de educação infantil de Minas Gerais no jogo simbólico de casinha observam a resistência de uma criança negra ao papel de empregada imposto por uma criança branca. A postura da criança negra evidencia o fato de que ainda que o racismo esteja presente nas escolas de educação infantil, há um componente que não pode ser ocultado: a história de vida de cada um dos sujeitos e suas ações de revide e de não subjugação.

Essas estratégias de resistência só podem ser observadas por meio de pesquisas comprometidas com a escuta das crianças. Ao analisar a cena ocorrida, as pesquisadoras e pesquisador enfatizam a importância de se valorizar a capacidade das crianças compreenderem e construir respostas ao que lhes passam, pois: “[...] apesar do enfrentamento do racismo muitas vezes ser doloroso para as crianças negras, esse enfrentamento pode contribuir para gerar uma consciência e uma educação antirracista.” (FEITAL; MELO; SOARES. 2023, p. 150)

Araújo (2015) em pesquisa sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais identifica em entrevistas com familiares e educadoras de uma escola da primeira infância que a maioria entende o preconceito social e étnico-racial como uma questão interpessoal. No caso das educadoras, algumas responsabilizam as famílias por comportamentos preconceituosos apresentados por crianças, não observando os seus entrelaçamentos com o racismo institucional e estrutural. A autora indaga:

Por que o racismo é pensado pela escola como uma produção de fora, uma “erva daninha” que chega à escola com as crianças socializadas na família e não como uma produção social e política estruturante de todas as instituições da sociedade, inclusive do sistema escolar? (ARAÚJO, 2015, p. 282)

A pesquisadora identifica, também, um receio dos entrevistados em utilizar a palavra “racismo”. Tal fato pode ser resultado da disseminação, por décadas, do mito da “democracia racial”, ideia que, embora superada no meio acadêmico, ainda encontra ressonância em alguns setores da sociedade brasileira. As reticências ao uso da palavra precisam ser analisadas em sua profundidade já que aquilo que não tem lugar na linguagem tampouco tem forças para ser superado.

O silêncio também é descrito na pesquisa de Cavalleiro (2000), realizada no interior de uma escola de Educação Infantil. A pesquisadora observa a presença em diversas situações relacionadas a reprodução de preconceito e a discriminação racial, na relação criança-criança e de adultos com crianças. Situações muitas vezes

normalizadas, evidenciando um aparente acordo tácito de não falar da questão racial, mesmo quando estava explicitada.

Ao analisar a interação entre professora e crianças durante uma proposta, Cavalleiro observa a diferença no tratamento direcionado às crianças brancas e às negras:

A professora ao corrigir a lição de uma criança branca diz: 'Você é maravilhosa. Parabéns!' [...]

A menina (Denise) negra leva a sua atividade para ser avaliada pela professora que lhe diz: 'Isso. Está certo!'. A menina volta para sua cadeira. Depois de 5 minutos a menina se dirige novamente até a professora para mostrar-lhe a sua lição. A professora diz: 'Está bonita!'. A menina sorri e volta para o seu lugar. Mais uma vez a menina caminha até a mesa da professora que lhe diz 'Já disse que está bonita!'. (CAVALLEIRO, 2000,p.75)

Na cena descrita acima, a diferença de tratamento conferido à criança branca é evidente. Esta é maravilhosa. O elogio não é conferido ao trabalho realizado e sim à pessoa. Já a criança negra vai até a professora seguidas vezes buscando a validação de *seu ser* e o que encontra é, no máximo, o elogio à atividade: "*Está bonita*".

Nesse momento da vida em que a figura da professora é uma referência para as crianças, não receber elogios, carinhos, olhares e expressões de validação e apreço, pode minar com a autoestima das crianças negras e as colocar em um lugar constante de inadequação.

No livro da referida pesquisadora, ela contabiliza a quantidade de abraços que as crianças receberam ao final de um dia de aula e identifica que as negras foram três vezes menos abraçadas em comparação com as brancas. Aos poucos, essas atitudes das professoras promovem um afastamento das crianças negras, dado que com receio de serem rejeitadas, vão deixando de buscar o contato com as adultas de referência no espaço escolar, inclusive em situações nas quais sofrem preconceito ou discriminação racial dos pares ou de outros adultos.

A autora acredita que a ausência da temática racial nos projetos políticos pedagógicos e nos currículos pode reforçar o racismo na escola e na sociedade, como, também, impactar a construção da autoimagem das crianças negras, suas identidades e aprendizagens. Conforme Cavalleiro: "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." (CAVALLEIRO, 2000,p. 101)

Em consonância com a pesquisadora, dados recentes da UNICEF <sup>3</sup>sobre evasão escolar demonstram que estudantes das classes D/E (classes majoritariamente negras) apresentam números mais expressivos de evasão escolar ocasionados tanto por fatores externos, como o ingresso no mundo do trabalho, como por fatores endógenos à escola.

Esses dados impõe a sociedade a se perguntar não mais “se” o racismo tem excluído estudantes negros das salas de aula, mas “como” essa perversa tecnologia de promoção de desigualdades tem logrado êxito no interior das instituições educativas.

Silva, V (2002) em sua pesquisa identificou que as professoras quando enquadravam as crianças em “fáceis” e “difíceis” para se trabalhar classificaram majoritariamente meninos negros como “difíceis” e meninas brancas como “fáceis”. Se é verdade que as crianças tendem “[...] a elaborar seu autoconceito e sua identidade por meio de evidências externas, além de acreditar que a verdade acerca de si mesma costuma ser expressa por adultos significativos em sua vida.” (BENTO, Aparecida.2011.p.103 et.al;GODOY, 1996), faz-se urgente analisar as relações entre educadoras (res) e crianças negras na Educação Infantil, bem como refletir como o currículo (entendido aqui de forma ampla como composto pelos livros, os murais, as lições orais, os brinquedos, o espaço escolar, as datas festivas e comemorativas, os rituais escolares e as orientações curriculares oficiais) pode reproduzir ou superar desigualdades raciais historicamente produzidas.

#### **4. EDUCAÇÃO INFANTIL, RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E O CURRÍCULO**

Na impossibilidade de transmitir tudo a todos, os sistemas educacionais, por meio do currículo, fazem uma seleção dos conhecimentos e modos de ser e estar na sociedade que devem ser aprendidos e reproduzidos pelas novas gerações. Como afirma Silva, pensar em currículo implica evidenciar necessariamente a seguinte questão: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”.(SILVA, 1999,p.15) Longe de serem neutros, os currículos escolares expressam os ideais e os valores de determinados grupos que detêm poder em

---

<sup>3</sup> UNICEF. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. São Paulo. 15 set.2022.

dado momento histórico e contexto geográfico.

As escolas brasileiras ainda reproduzem um currículo “real” (o que de fato é levado a cabo por professoras e professores) que desconsidera, sistematicamente, as contribuições de povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e afro indígenas na formação do Brasil e suas epistemologias e cosmovisões.

Abdias do Nascimento, um dos mais importantes intelectuais brasileiro do século XX, na década de 1970 criticava o que chamava de “ostentação” da Europa e dos Estados Unidos nas matérias lecionadas em diversos níveis de ensino. Ele reivindicava a inclusão de estudos sobre a história da África e dos povos africanos e suas civilizações no currículo das escolas brasileiras. (SANTOS, 2005)

Ao longo do século XX, intelectuais e militantes dos movimentos negros, através de uma leitura crítica da instituição escolar, passaram a reivindicar não apenas a garantia do acesso e permanência do povo negro na educação básica e nas universidades, como, também, a disputar o currículo das instituições educativas, isto é, os conteúdos ensinados, pois, o sistema educacional brasileiro enaltecia - e ainda enaltece- as culturas europeias e estadunidenses. Conforme Nascimento:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. [...] (NASCIMENTO, 1978: 95 citado por SANTOS, 2005. p. 23)

Em 2003 , após décadas de lutas dos movimentos negros, houve a alteração da maior legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB- pela lei 10.639 e, posteriormente, em 2008, pela 11.645, ambas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e das culturas indígenas. Essas alterações na LDB representam um importante avanço em direção a um currículo plural.

Mais do que o acesso à educação formal, os movimentos sociais negros compreenderam que era necessário travar uma luta no campo das representações, dos significados, das culturas transmitidas nas escolas. Olhar para o currículo e, por consequência, para os conteúdos escolares, tem sido uma estratégia importante a fim de pensar o combate ao racismo dentro das escolas, já que ao exercer a sua função ontológica: a de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, essas instituições foram sistematicamente apagando os

conhecimentos e as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas ao longo da história em detrimento da supervalorização da cultura européia.

O Brasil, que por mais de trezentos anos escravizou sua população negra e que mesmo após a abolição teve uma postura ativa na promoção de desigualdades raciais, tem nas legislações supracitadas o início de um reconhecimento das contribuições de negros e indígenas na formação social do país. Demonstra, também, o reconhecimento do papel da educação para a formação de cidadãos conscientes de suas origens e empenhados na construção da igualdade racial.

Segundo parecer do Conselho Nacional de Educação- CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) que regulamenta a Lei 10.639/03, as escolas, de todos os níveis, devem estar comprometidas:

[...] com a formação de posturas, atitudes e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004a, p.2 )

Tendo em vista que as escolas de educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, quais ações estas instituições têm realizado para educar crianças orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial? As crianças negras e indígenas têm tido a oportunidade de se reconhecer e se identificar enquanto tal? Tem visto suas culturas valorizadas pela escola? Têm suas características físicas reconhecidas pelas professoras/res? E as crianças brancas, têm tido a oportunidade de construir atitudes de respeito e de valorização das culturas negras e indígenas? Estão construindo suas identidades enquanto brancas, não como seres humanos universais?

Conforme preconiza o parecer supracitado, a educação para as relações étnico-raciais contribui para a formação de negros e brancos. Às crianças negras, possibilitam que orgulhem-se de seus corpos, de suas estéticas de suas origens africanas, ao passo que para as crianças brancas poderá:

[...] permitir que identifiquem as influências e a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004a, p. 7)

A educação para as relações étnico-raciais não deve ser compreendida como uma educação “para os negros ou indígenas”. É tarefa de todas as escolas, públicas e privadas, independente da constituição étnico-racial de sua comunidade, educar todas para que conheçam, reconheçam e valorizem as contribuições de povos

negros e indígenas na construção da História e cultura brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para a educação em escolas, públicas e privadas, da primeira infância determinam que os projetos políticos pedagógicos das instituições de educação infantil devem contribuir para a construção de formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a superação de relações de dominação de qualquer ordem.

A inclusão de conteúdos sobre a História e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas deve estar ao lado de ações conscientes para a reeducação das *relações* entre crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais. Para isso, é fundamental que a escola esteja atenta para a reprodução de opressões de gênero, de raça, de etnia e de religião, compreendendo que na educação infantil estas podem se apresentar de distintas maneiras, tais como: na divisão dos papéis durante uma brincadeira; nos olhares; no tom de voz, no silêncio de algumas crianças negras; na relação das crianças com o espaço escolar; na imobilidade de alguns corpos infantis; na não inclusão de crianças com deficiência ou transtornos; na desigual distribuição de afetos por parte das/dos professoras/es. Sobretudo na primeira infância, as relações têm papel preponderante na constituição dos sujeitos, portanto, é preciso que sejam cuidadas.

Outro ponto fundamental na discussão sobre a implementação das leis 10.639 e 11.645 diz respeito ao que as escolas podem aprender com as experiências educativas de povos indígenas, quilombolas e de tantos outros territórios negros e não brancos. De que maneira as relações que esses povos nutrem com o mundo podem servir de lição para as instituições educativas? Culturas indígenas têm ensinado que não há aprendizado separado do corpo, ou seja, é preciso superar a dualidade construída na Europa moderna e que constitui a educação brasileira. Como afirma Silva:

[...] não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. [...] é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos, que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, saudáveis, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. (SILVA, 2007, p. 501)

A ciência há tempos tem sido validada como a única maneira legítima de aceder aos conhecimentos. O método científico é apresentado às crianças desde a

mais tenra idade, assim como a dualidade corpo-mente que cinde as vivências infantis como se houvesse a possibilidade de uma aprendizagem que desconsiderasse o corpo e todos os sentidos.

As leis 10.639 e 11.645 implicam muito mais do que a inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura afro-brasileira, africana e indígenas. Elas exigem um repensar constante nas relações interraciais, nas metodologias e nas epistemologias valorizadas pelas instituições escolares.

## **5. ADENTRANDO O CAMPO DE UMA EMEI: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Um dos objetivos da investigação em campo foi compreender os entrelaçamentos entre o currículo oficial, no que tange particularmente à temática da educação para as relações étnico-raciais, e o projeto político pedagógico da EMEI. Tendo em vista as Diretrizes e as leis 10.639 e 11645, sobre o ensino de História e cultura africana, afrobrasileira e indígenas, de que maneira o PPP da instituição incorpora ou não tais orientações? Essa foi uma pergunta essencial no processo de pesquisa.

O único critério para a escolha do campo investigado foi ser uma EMEI cujos profissionais aceitassem a investigação. Após contato telefônico com algumas instituições, sem retorno da direção ou coordenação, foi possível realizar uma reunião com a coordenadora da escola investigada, a qual aceitou participar da pesquisa.

A escola investigada está localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, em um bairro popular com forte presença negra. O território possui alguns estabelecimentos comerciais e de serviços, uma Unidade Básica de Saúde, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, uma praça com quadras e brinquedos que segundo o PPP da EMEI, configura-se como um espaço subutilizado pela falta de manutenção da prefeitura.

Segundo a coordenadora pedagógica, a maioria das crianças atendidas são pardas. No entanto, não há nenhuma menção à cor e raça de familiares/responsáveis e ou das crianças no PPP.

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o PPP constitui-se como uma proposta que norteia “[...] as ações das instituições e define

metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas". (BRASIL, 2009, p.12). O documento também orienta as escolas de educação infantil a construir propostas pautadas no reconhecimento, na valorização, no respeito e na "[...] interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras assim como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2009, p. 21)

A fim de ampliar as análises sobre o projeto da EMEI e compreender com maior profundidade a realidade da instituição foram realizadas visitas à escola e uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica, pois como afirma Veiga (2019) é papel da coordenação, orientação e direção escolar liderar o processo de construção, execução e avaliação do PPP.

A escolha pela entrevista semiestruturada deu-se com o objetivo de criar um ambiente no qual a coordenadora pudesse sentir-se à vontade para responder nos seus próprios termos, a partir de perguntas abertas.

O projeto político pedagógico da instituição apresenta um capítulo intitulado "Educação antirracista, não xenofóbica", no qual explicita um comprometimento da unidade de ensino com a "promoção de práticas antirracistas, inclusivas e acolhedoras". Tal comprometimento, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, afirma também, o compromisso com:

[...] a representatividade nos materiais, brinquedos, com à diversidade estética, cultural, possibilitando uma construção de uma percepção coletiva da importância da cultura afro e indígena. (PPP, 2023. p. 29)

No entanto, o escrito pouco se materializa nas ações concretas da EMEI. Há insuficientes bonecas/os de distintas etnias por classe; tampouco foram encontradas nas paredes, nos corredores ou nos murais trabalhos que representassem a diversidade estética e cultural explicitada no projeto. Nas bibliotecas de classe, os livros com protagonistas negros e com autoria negra eram a minoria.

A esse respeito a coordenadora demonstra consciência da importância da representatividade negra nas obras literárias - aspecto levado em consideração ao realizar uma compra de livros para as bibliotecas de classe. No entanto, ao ser questionada sobre o fato de os livros com protagonistas negros serem a minoria nas salas de aula, afirma :*"Não é porque a gente fez uma compra que esses livros são a maioria [...] No mercado editorial não são a maioria."* ( coordenadora).



De fato, embora haja um aumento nas publicações literárias de autoria negra e com personagens negros, estes, ainda são a minoria no Brasil, país no qual segundo censo do IBGE de 2022 55,5% da população se autodeclara preta e parda. No entanto, esse fato não pode servir de alibi para as escolas, há que se construir critérios, junto às professoras, para escolha dos acervos de classe considerando: diversidade de gêneros, narrativas, ilustrações, autoria e, também, garantindo uma porcentagem de livros com representatividade negra e indígena, esta última população ainda menos visibilizada nos acervos escolares.

O PPP da EMEI extingue o trabalho a partir de algumas datas como páscoa, por seu caráter religioso; os dias das mãe e dos pais, problematizando essas figuras na vida das crianças, pautando um conceito mais plural de família.

Ao entrevistar a coordenadora, ela explicita o quanto tal documento é o resultado de um processo democrático, a síntese do consenso entre o grupo de professoras, coordenação e direção. A mesma relata que uma de suas primeiras ações como coordenadora foi garantir uma reunião coletiva na qual a comunidade pudesse pensar sobre o impacto das datas comemorativas nas práticas escolares.

*[...] Quando eu cheguei aqui, eu percebi que o PPP não trazia elemento nenhum sobre a organização do trabalho. E a primeira reunião que eu achei que precisava ser o início da conversa, era a gente pensar coletivamente como é que as datas comemorativas atravessavam o trabalho da escola. Porque tinham muitas. E se você quer pensar numa perspectiva de uma pedagogia que está pautada em outras questões, a organização do trabalho por datas comemorativas é grande obstáculo.*

Infelizmente há poucos trabalhos que se debruçam a refletir sobre o impacto de datas comemorativas nas propostas encaminhadas junto às crianças da Educação Infantil e as narrativas que se perpetuam a partir das mesmas. Se a escola, assim como o Estado, é laico, qual o sentido de promover feriados e comemorações atreladas ao catolicismo? Há que se lembrar do papel preponderante que a igreja católica exerceu durante a colonização portuguesa no Brasil, legitimando a escravização de distintos povos africanos e indígenas.

A seguir, ela relata como foram realizadas as discussões com as professoras:

*Eu trouxe um trecho do currículo que era a orientação que a gente tinha, e aí eu dividi as professoras em grupos, e a gente listou todas as datas que a escola comemorava. Eu falei: olha eu não conheço, vocês vão me falar todas as datas que a escola comemora. Foi feita a lista. Aí a gente dividiu essas professoras em grupos, cada grupo ficou com duas ou três datas [...] e elas tinham que conversar entre elas sobre a relevância pedagógica daquela data, ou não. [...] Depois a gente abriu numa plenária, onde a gente discutiu data por data. E aí a gente foi discutindo, a gente foi discutindo e a gente foi tirando. Porque assim,*

*afetivamente a gente consegue defendê-las, racionalmente a gente não consegue defender essas datas. E aí foi muito interessante porque quando chegou no Natal, eu lembro como se fosse hoje, [...] a diretora da época deu um tapa na mesa e disse: não é possível que até o Natal você vai tirar da gente! (Coordenadora)*

O processo coletivo de reflexão sobre as práticas da EMEI atreladas a feriados e datas comemorativas contribuiu para a construção de um olhar crítico por parte da equipe pedagógica que mobilizou mudanças no texto e nas práticas. No entanto, como currículo é poder, haverá os que querem transformá-lo e os que lutam para a sua manutenção a fim de garantir a dominação e validação dos grupos que têm o poder.

Segundo Silva (1999) os currículos estão imersos em narrativas nacionais, étnicas e raciais. A escola, por meio de seu currículo, pode ser um instrumento de reprodução e legitimação das identidades dominantes.

*[...] Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial, o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um 'tema transversal', ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. (SILVA, 1999, p.102 )*

Ao pautar suas práticas em datas comemorativas como a páscoa, o natal, o dias dos pais e o das mães, a escola assumia uma posição : a de valorização do cristinismo como religião a ser valorizada; a ideia hegemônica e singular de família, sem olhar a realidade das crianças as quais muitas vezes são criadas por avós, tios, mães solos, dois pais ou duas mães.

O PPP também assinala que o “Dia do índio” e o da “Consciência negra” não deverão ser tratados pontualmente em tais datas, ao contrário, deverão constituir-se como temas ganhando espaço dentro de projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano, o que segundo a coordenadora, não ocorre na prática.

Ao analisar o documento, observa-se uma visão crítica a respeito de algumas datas comemorativas e a preocupação, no campo discursivo, com as culturas e conhecimentos das populações negras e indígenas. Entretanto, as palavras não se materializam em ações. Como afirma a coordenadora: “[...] *As questões étnico-raciais sempre foram presentes [nas reuniões pedagógicas], mas de forma muito pulverizada, vou ser sincera,[...] a gente fez bastante discussões em reuniões, mas nunca foi um tema que a gente priorizou.*” (Coordenadora)

Uma pergunta que se coloca é: se há a compreensão da importância do trabalho pedagógico de educação para as relações étnico-raciais e uma educação

antirracista, explicitadas no projeto político pedagógico e pela coordenadora, por que tal tema não ganha centralidade nas reflexões e propostas educativas da EMEI? A esse respeito a coordenadora explicita:

*A gente vai por um caminho e abre mão de muitas outras coisas e eu acho que você acaba indo por um lugar, que é lugar que talvez você tenha um pouco mais de repertório, você tende a isso. Não estou falando nem que é certo nem que é errado, mas é isso que a gente acaba fazendo.*

A fala elucida a necessidade de se pensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação a fim de que possam construir uma consciência histórica e política da temática racial. Como afirma Ponce e Ferrari (2022), esta não se constrói apenas com a promulgação de legislações, é necessário construir políticas que garantam a formação dos sujeitos “[...] de modo a instrumentalizá-los a discutir a História e a Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.” (PONCE e FERRARI, 2022, p.10)

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo das últimas décadas a educação brasileira apresentou importantes avanços. A LDB, alterada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, frutos de décadas de lutas dos movimentos negros e indígenas, é uma expressão desse avanço. As orientações, as diretrizes e os planos, pautados nos compromissos estabelecidos pelas legislações supracitadas que constituem um currículo oficial têm sua relevância na indução de novas práticas e reflexões na Educação Infantil. Contudo, sozinhas não transformam culturas escolares. É necessário que se pense em estratégias para monitoração e efetivação dessas políticas públicas tão necessárias a uma educação comprometida com a igualdade racial - condição importante para a efetivação de uma educação de qualidade.

Segundo pesquisas, o currículo escolar posto em prática por muitas instituições escolares ainda é profundamente eurocêntrico. Este expressa-se de muitas maneiras, a saber: nas datas comemorativas que norteiam o calendário escolar e motivam práticas pedagógicas; nas obras literárias estudadas com as crianças; nas autoras e autores lidas/os; nas investigações encabeçadas com as turmas e no conhecimento (único) que professoras e professores buscam transmitir.

Quando se pensa na Educação Infantil é necessário pensar ainda nos jogos, brincadeiras, obras de arte, conteúdos audiovisuais, músicas e danças que são

apresentados às crianças e nas representações e narrativas presentes nesses objetos da cultura.

A presente pesquisa realizada na EMEI e pesquisa como a de Cardoso (2019), evidenciam que o currículo colocado em prática no interior das instituições de educação infantil investigadas pouco valorizam as identidades negras e indígenas.

Constatou-se que embora PPP evidencie um compromisso com uma educação antirracista, reconhecendo, portanto, o racismo (nas suas diversas dimensões), o texto pouco se materializa em ações, projetos, sequências didáticas comprometidas com a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Ao não pautar-se em ações e práticas de superação do racismo, as instituições escolares incorrem na reprodução do mesmo já que como afirma Almeida:

[...] O racismo não é criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. [...] Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como 'normais' em toda a sociedade.[...] Sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. (ALMEIDA, 2019, p. 48)

No campo específico da Educação Infantil, as pesquisas demonstram que o fator raça, etnia, gênero e classe social, por exemplo, podem afetar negativamente as experiências educacionais de crianças pertencentes a grupos minorizados. É urgente refletir como a concepção de criança e infância (quase sempre no singular) que profissionais da educação possuem afetam o modo como atuam com as crianças reais, plurais e únicas com as quais trabalham.

Pensar em uma escola “da infância” no Brasil não pode estar descolado de uma reflexão sobre as realidades das crianças brasileiras, as particularidades de cada região, de cada território e suas culturas bem como da pergunta: o que se pode aprender com as mesmas?

Ao assumir que os fatores de heterogeneidade como a raça, a classe social, a etnia, o gênero, a sexualidade, a religião e o país de origem, constituem os sujeitos e, por conseguintes, suas experiências, a instituição escolar e seus profissionais podem pensar em propostas comprometidas com as crianças e com a superação de opressões.

Faz-se necessário, também, garantir repertório para que todos os adultos que fazem parte da educação das crianças: profissionais do apoio escolar, terceirizados que trabalham com a alimentação e a limpeza dos espaços, professoras (res), coordenadoras (res) e diretoras (res) possam construir discussões no campo das relações étnico-raciais que possibilitem ações concretas, mudanças de posturas, criação de projetos, sequências e propostas comprometidas com a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O trabalho nesse sentido não deve se dar apenas quando se observa reprodução de preconceito e/ou discriminação racial por parte das crianças e/ou adultos da escola, é necessário que ele aconteça de forma contínua ao longo do ano e da escolaridade dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva(orgs.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades -CEERT, 2012.p. 47-64
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Orientadora: Nilma Lino Gomes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- BRASIL.Lei Nº10.639, de 9 de janeiro de 2003.Alterar a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. 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, 2012b. p. 98-117.
- BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do Lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed, 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.
- CARDOSO, Cinthia. **Branquitude na educação infantil**. 1ª ed. Curitiba: Appris,

2021.

Fernandes, Florestan. **As 'Trocinhas' do Bom Retiro. Contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis.** Pro-Posições, v., n 1 (43)-jan/abril.2004.

LEITE, D.M. **Educação e Relações Interpessoais.** In (org) M.H.Patto Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, 3°. ed.

MAY, Tim. **Pesquisa social : questões, métodos e processos.** 3ªed.-Porto Alegre: Atmed,2004.

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro,** em: História da Educação do Negro e outras histórias. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

UNICEF **.Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**“, Disponível em: [SANTOS, Elisângela.O Legado de Virgínia Leone Bicudo Para a Sociologia da Infância no Brasil. 4 CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.170 p.1194-1217 out./dez. 2018.](https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%20realizado%20pelo,profunda%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil. Acesso em: 11/05/2024.</a></p></div><div data-bbox=)

SILVA, Petronilha. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** 2007.