

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Jordania Cardoso Bandeira

Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas pedagógicas para a igualdade racial

Goiânia, 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Jordania Cardoso Bandeira**

Título do trabalho: **Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas pedagógicas para a igualdade racial**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 02/04/2022, às 08:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JORDANIA CARDOSO BANDEIRA, Discente**, em 04/04/2022, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2795753** e o código CRC **BCB2C72A**.

Jordania Cardoso Bandeira

Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas pedagógicas para a igualdade racial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

Área de concentração: Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Goiânia, 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Bandeira, Jordania Cardoso

Relações étnico-raciais na educação infantil [manuscrito] : práticas pedagógicas para a igualdade racial / Jordania Cardoso Bandeira. - 2022.

LXXVII, 77 f.

Orientador: Prof. João Ferreira de Oliveira .

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Práticas pedagógicas. 2. Relações étnico-raciais. 3. Identidade negra. 4. Educação Infantil. I. Oliveira , João Ferreira de , orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e vinte e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas pedagógicas para a igualdade racial**”, de autoria de **Jordania Cardoso Bandeira**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os trabalhos foram instalados às dez horas pelo Professor Doutor João Ferreira de Oliveira - Orientador, da Faculdade de Educação/UFG, com a participação, como membro da Banca Examinadora, da Professora Doutora Thaís Regina de Carvalho Pires, da Faculdade de Educação/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 02/04/2022, às 08:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaís Regina De Carvalho, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2022, às 07:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2742597** e o código CRC **C3385D4D**.

Dedico este trabalho as crianças e infâncias negras, aos profissionais da educação e os/as interessados/das pela temática, que lutam em prol de relações e interações sociais mais justas e livres de racismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha amada mãe Lucileia por acreditar nos meus sonhos, pelo apoio e cuidado de sempre.

Agradeço ao meu amado pai João Batista, meus irmãos, avós e avôs, madrinha, padrinho, tias e tios, primas e primos (...), os quais me incentivaram em todos os momentos na universidade, por acreditarem nos meus sonhos e se alegrarem por cada passo dado.

Ao meu querido professor e orientador Dr. João Ferreira de Oliveira, pelo suporte, pelo tempo dedicado as leituras cuidadosas, correções e sugestões.

A querida professora Thaís Regina de Carvalho pela disponibilidade, atenção, cuidado e sugestões de leituras essenciais para a realização desse trabalho.

Aos meus professores, amigos e colegas de classe que contribuíram durante o processo de formação, em especial, a professora Dra. Maria Izabel Machado que me abriu as “portas” para o mundo da pesquisa, por meio do programa à Iniciação Científica, isso facilitou e melhorou a minha escrita, a forma de explicar e entrelaçar as ideias e autores, mais do que isso, por ter colaborado na minha percepção sobre mim, o outro e o mundo.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte dessa feliz e desejada caminhada transformadora e de muito aprendizado.

“Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista [...].”

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a compreensão, as experiências e os avanços relativos às práticas escolares-pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil, buscando contextualizar os avanços e limites nessa etapa da Educação Básica. Para tanto, o trabalho consistiu em uma pesquisa documental e bibliográfica. A primeira no intuito de lançar luz acerca das relações étnico-raciais no Brasil, a partir de alguns dos elementos históricos, conceituais, bem como, refletir sobre a construção da identidade negra no país, especificamente para as crianças pequenas na faixa etária da Educação Infantil, ou seja, de 0 a 5 anos de idade. Já a segunda foi útil na análise dos indicadores e base legal. As práticas pedagógicas contra o racismo, o preconceito e a discriminação focaram-se principalmente na necessidade de romper a influência do mito da democracia racial no espaço escolar, também, construir saberes a partir do olhar para a criança real que está na instituição; focaram ainda em considerar as suas questões, especificidades, necessidades, potencialidades, de maneira a atendê-las e a partir disso, produzir conhecimento, somando-se ao reconhecimento, afirmação e valorização das diferenças, da diversidade, assim como, dos elementos históricos e culturais da África, dos africanos e afrodescendentes que deve ser apresentado e explorado junto as crianças pequenas de diferentes maneiras. De acordo com a investigação realizada, identificamos a necessidade de ampliar as pesquisas que tratam especificamente sobre as relações raciais na Educação Infantil, visando construir alianças para divulgar as práticas escolares-pedagógicas antirracistas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, a presente pesquisa aponta a importância de incentivar, promover e proporcionar a formação continuada de professores/as e de demais profissionais que atuam na Educação Infantil, de modo, a propiciar estudos concernentes a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais para que seja presente, efetiva e transformadora, podendo contribuir dessa maneira, com as pesquisas e estudos compartilhados. Assim, concluímos que o problema do racismo precisa ser reconhecido e enfrentado cotidianamente em todos os espaços, em todo os níveis educacionais, a começar pela Educação Infantil, é imprescindível docentes dispostos, comprometidos, ativos, atentos em prol da luta antirracista que deve ser travada por toda a sociedade.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas Relações étnico-raciais Identidade negra Educação Infantil

ABSTRACT

This study aimed to analyze the understanding, experiences, and advances related to school-pedagogical practices for racial equality in Early Childhood Education, seeking to contextualize the advances and limits in this stage of Basic Education. To this end, the work consisted of a documentary and bibliographical research. The first aimed to shed light on the ethnic-racial relations in Brazil, from some of the historical and conceptual elements, as well as to reflect on the construction of black identity in the country, specifically for young children in the Early Childhood Education age group, that is, from 0 to 5 years old. The second was useful in the analysis of the indicators and legal basis. The pedagogical practices against racism, prejudice and discrimination focused mainly on the need to break the influence of the myth of racial democracy in the school space, also, to build knowledge from looking at the real child in the institution; also focused on considering their issues, specificities, needs, potentialities, in order to meet them and from this, produce knowledge, adding to the recognition, affirmation and appreciation of differences, diversity, as well as historical and cultural elements of Africa, Africans and African descendants that should be presented and explored with young children in different ways. According to the research carried out, we identified the need to expand the research that deals specifically with race relations in Early Childhood Education, aiming to build alliances to disseminate the antiracist school-pedagogical practices developed in institutions of Early Childhood Education. Thus, this research points to the importance of encouraging, promoting, and providing continuing education for teachers and other professionals working in Early Childhood Education, in order to provide studies concerning the theme of Education of Ethnic-Racial Relations to be present, effective and transformative, and thus can contribute to the research and shared studies. Thus, we conclude that the problem of racism needs to be recognized and faced daily in all spaces, at all educational levels, starting with Early Childhood Education, it is essential teachers willing, committed, active, attentive on behalf of the anti-racist struggle that must be waged by the whole society.

Keywords: Pedagogical practices Ethno-racial relations Black identity Early Childhood Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E PROBLEMÁTICA ATUAL	23
1.1 AS DISCUSSÕES E AS QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA	23
1.2 ELEMENTOS CONCEITUAIS: RAÇA, RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL	26
1.3 A AGÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO NA CONQUISTA DE SUA LIBERDADE E DE UMA VERDADEIRA DEMOCRACIA RACIAL.....	29
1.4 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL.....	31
1.5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	33
2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: INDICADORES, BASE LEGAL, PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL	36
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA LDB.....	36
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024)	37
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2021.....	41
2.4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE LEGAL.....	42
2.5 SECADI/MEC: ORIENTAÇÕES E AÇÕES DESENVOLVIDAS A PARTIR DE SUA CRIAÇÃO.....	48
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E LIMITES	55
3.1 A FALÁCIA DA DEMOCRACIA RACIAL NOS AMBIENTES ESCOLARES.....	55
3.2 O OLHAR PARA A CRIANÇA REAL QUE ESTÁ NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
3.3 RECONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DAS DIFERENÇAS.....	59
3.4 VALORIZAÇÃO DOS ELEMENTOS IDENTITÁRIOS DA CULTURA NEGRA.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação consistiu em uma pesquisa documental e bibliográfica apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, tendo como orientador o professor Dr. João Ferreira de Oliveira. A pesquisa visou lançar luz acerca das relações étnico-raciais no Brasil, a partir de alguns dos elementos históricos, conceituais, seus indicadores e base legal, bem como, refletir sobre a construção da identidade negra no país, especificamente para as crianças pequenas na faixa etária da Educação Infantil, ou seja, de 0 a 5 anos de idade.

O histórico da escravidão no Brasil afeta de forma negativa a vida de pessoas da cultura africana e afro-africana. De acordo com Gomes (2005), após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea assinada pela Princesa Isabel, o Estado e a sociedade em geral não assumiram responsabilidade de desenvolver ações em prol da reparação das desigualdades sociais e raciais. Ao contrário disso, não consideravam tais injustiças. Em decorrência disso, o grupo pertencente ao povo negro passou a sofrer cotidianamente os resquícios da escravidão, como racismo, exclusão, discriminação, preconceito, além de oportunidades mínimas de ascender socialmente.

Conforme Silvio de Almeida (2019), pode-se afirmar que vivemos em um país em que o racismo é estrutural. Ou seja, segundo o autor o racismo como processo histórico e político, de forma direta ou indireta, age de uma maneira a criar condições para que grupos racialmente identificados sejam discriminados sistematicamente.

Esta estrutura racista de nosso país faz com que, construamos representações sociais acerca da pessoa negra como sendo inferior, devido as suas características físicas oriundas de sua origem africana, em vários âmbitos da sociedade como: na família, na escola, nas relações sociais, no trabalho etc. (GOMES, 2005).

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é

regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Assim, dizer que o racismo é estrutural é entender a reprodução sistêmica de práticas racistas na organização política, econômica e jurídica da sociedade, bem como, a sua expressão da desigualdade em cada uma delas. Dessa forma, essa compressão, requer agir em prol de seu combate, acreditar e defender práticas efetivas e coletivas antirracistas para a transformação das estruturas sociais, além de ser necessário responsabilizar severamente quem comete atos racistas (ALMEIDA, 2019).

Outro conceito chave é o racismo institucional, o qual não se trata somente de comportamentos individuais e isolados, mas “[...] como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. (ALMEIDA, 2019, p. 26), nessa concepção o racismo está relacionado com o poder nas relações raciais.

Também, Eliane Cavalleiro (2021, p. 22)¹ acrescenta “[...] o racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo social (no nosso caso, o grupo de negros). Esse tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade e não aos seus indivíduos”.

Nesse sentido, cabe destacar a partir de Almeida (2019), o uso dos termos racismo estrutural e racismo institucional não podem ser usados de forma indistinta, é preciso diferenciá-los, pois, “Não são a mesma coisa e descrevem fenômenos distintos [...] os adjetivos institucional e estrutural não são meramente alegóricos, mas representam dimensões específicas do racismo, com significativos impactos analíticos e políticos”. (Almeida, 2019, p. 24-25).

O racismo a partir da concepção individualista implica “[...] atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios. [...]”, conforme Cavalleiro (2021, p. 22). Desse modo, Almeida (2019) destaca a fragilidade e a limitação desta concepção:

¹ Pesquisa de mestrado realizada no segundo semestre de 1995 e apresentada a banca de defesa da Universidade de São Paulo no ano de 1998 (SOUZA *et al.*, 2018). A primeira edição da obra é do ano 2000, editora Contexto.

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. [...] Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Assim, Kabengele Munanga (2010), destaca que a reflexão acerca das manifestações do racismo que aconteceram na história da humanidade nos recorda das histórias mais conhecidas, como a do antissemitismo no regime nazista liderado por Adolf Hitler durante a Segunda Guerra Mundial (1940-1945), de Nelson Mandela que foi preso por enfrentar a segregação racial implantado na África do Sul a partir de 1948, bem como, das histórias de discriminação racial vividas, principalmente no sul nos Estados Unidos.

Apesar desse conhecimento das manifestações racista presentes na história, ainda temos dificuldades ao pensarmos acerca das relações raciais no Brasil contemporâneo, pois, muitos de nós não compreendemos as manifestações do racismo à brasileira por carregar peculiaridades que o distingue das outras manifestações racistas propagadas e conhecidas. Somando-se a isso, ainda defendemos a ideia de que o Brasil é um país não racista, tendo como compreensão o "mito da democracia racial brasileira", que nega as práticas racistas da discriminação racial no nosso país, "[...] funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista." (MUNANGA, 2010, p. 1).

Apesar de tal ideia, diariamente deparamos com o preconceito racial por meio de atitudes corriqueiras nos espaços comuns, seja familiar, profissional ou lazer que contradizem a ideia difundida, pelo mito da democracia racial, da existência de relações harmoniosas entre negros e brancos, por exemplo (MUNANGA, 2010).

O preconceito e a discriminação, muitas vezes de forma velada, ganham espaço nesse cenário, o que é um gargalo para a construção de uma sociedade em que seja possível respeitar e conviver com a diversidade. Dessa forma, consoante Gomes (2005), o racismo ganha força e afirma-se à medida que é negado, por meio da defesa do mito da democracia racial. O que é perverso, pois ao negar a sua existência e os seus males, torna-se difícil lutar para combatê-lo, em favor da igualdade racial e social. Então é preciso assumir que ele existe, que se propaga por

meio do preconceito e da discriminação, assim, propor e construir uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Nesse contexto, as instituições educativas assumem um lugar importante no combate ao racismo, pois, dependendo de como somos educados e socializados, vamos construindo representações sociais sobre os negros que se aproxima ou se distancia da realidade, contribuindo com práticas sociais racistas ou antirracistas, assim como, favorecendo ou prejudicando na construção positiva da identidade negra. Por isso, faz-se necessário explorar as possibilidades da educação das questões étnico-raciais desde a mais tenra idade, ou seja, é preciso que tal tema faça parte da estrutura da escola e das instituições de Educação Infantil, nos seus diversos espaços e situações. Ou seja, esse tema necessita ser considerado como um dos elementos que compõe a qualidade na/da Educação Infantil.

Segundo Gomes (2005), a formação da nossa identidade é um processo contínuo que se dá nas interações que estabelecemos com o mundo e com os pares no decorrer da vida em diferentes lugares. A escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento das nossas subjetividades, por meio do acesso aos saberes construídos historicamente.

Por isso, deve propiciar experiências que favoreçam a construção da identidade por crianças negras, de modo que a trajetória escolar não seja traumática e sim que seja possível reconhecer-se pertencente a um grupo social de forma positiva. Além disso, sua construção deve ser considerada na sua dimensão subjetiva, simbólica e sobretudo no seu sentido político, pois permite a tomada de consciência dos seus direitos em prol da luta da desmistificação do mito da democracia racial (GOMES, 2005).

Diante do exposto, essa pesquisa se propôs a analisar o seguinte problema: como as ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil podem contribuir para a manutenção do racismo ou o seu enfrentamento no cotidiano escolar das crianças pequenas? Somando-se as perguntas investigadoras auxiliares: Quais as práticas pedagógicas que reforçam a exclusão social de crianças negras na Educação Infantil? Quais as possibilidades no trabalho educacional étnico-racial nessa etapa de ensino? Como a implementação da lei nº 10.639/2003 contribui no processo formativo na Educação Infantil para que as crianças construam relações com elas mesmas e com os outros isentas de racismo? São questões amplas e fundamentais que nortearão esse estudo, embora tenhamos clareza de que não seja

possível responder a todas com o nível de aprofundamento necessário, uma vez que o tempo e as condições para a realização dessa pesquisa não são suficientemente adequados.

A justificativa deste projeto envolveu os seguintes aspectos: relevância social, relevância científica e acadêmica, originalidade e viabilidade. Por relevância social, entendemos a importância de discutirmos o contexto escola e a necessidade de educar crianças capazes de atuarem no combate do racismo e todas as formas de discriminação, preconceito e desigualdade.

A investigação das questões propostas mostra-se imprescindível, sobretudo, no contexto atual em uma sociedade que se passou a tolerar o intolerável, ou seja, a naturalização do desrespeito ao diferente, da violência, da injustiça e da opressão, como disserta Gerson Albuquerque:

[...] a lógica do comportar-se, do aceitar o status quo dominante, tolerar o intolerável, considerar natural a injustiça e a opressão sobre milhares de seres humanos e, o que é pior, a aceitar o que Edward SAID (2003) qualificou como “genocídio intelectual”, ou seja, a opressão sobre o outro e o não reconhecimento de seus saberes, conhecimentos e humanidades. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 54).

O não reconhecimento dos oprimidos como produtores de saberes, ou ainda negar-lhes o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, logo, excluir a diversidade, pode ser melhor explicado pelo conceito de epistemicídio da Sueli Carneiro. A autora parte das reflexões de Boaventura Sousa Santos, e expõe que:

[...] o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 96).

É um conceito extraído da reflexão de Boaventura Sousa Santos (1995), que integramos ao dispositivo de racialidade/biopoder como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder.

Assim, a partir do dispositivo racialidade/biopoder “[...] como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder. [...]”. (CARNEIRO, 2005, p. 10), realiza as estratégias de inferiorização, o não reconhecimento do negro como

intelectual, enquanto sujeito de conhecimento, ao contrário, consolida como superior o intelectual da racialidade branca.

Nesse sentido, Donizete José Xavier (2017, p. 37) elabora o conceito de intolerável sendo o que não merece respeito, “que se traduz por toda e qualquer atitude de recusa do pressuposto da liberdade e da crença do outro. Tudo aquilo que não se pauta sobre a lógica do respeito se configura como irrespeitável e intolerável. Não podemos tolerar o intolerável [...]”

Além disso, conquistas anteriores promovidas pelo protagonismo do movimento negro na luta de sua liberdade, contra a desigualdade, a discriminação racial, o discurso do mito da democracia racial, que apontavam para a transformação da realidade sociocultural e educacional brasileira no que se refere a sua superação, atualmente sofrem retrocessos, devido a ascensão do conservadorismo, negacionismo e racismo, tanto no Brasil como em várias partes do mundo.

Por relevância acadêmica e científica, compreendemos a possibilidade desse projeto contribuir com produções que abordam a educação das relações étnico-raciais nas práticas cotidianas da escola e das instituições de Educação Infantil, bem como, na produção de pesquisas que tratam especificamente de ações pedagógicas que contribuam para a formação de crianças que estabeleçam relações sem racismo. Isso justifica a importância de aprofundarmos a pesquisa nessa área para a construção de alianças e o enfrentamento coletivo do racismo que ainda está presente no cotidiano escolar.

Também, como estudante do curso de Pedagogia, por meio do Estágio Curricular não obrigatório, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola privada, localizada em um bairro nobre da cidade de Goiânia, que atende uma clientela de classe média alta. Nessa escola, foi possível observar a predominância de crianças e professoras brancas e a quase inexistência de crianças e professoras negras. Por outro lado, as pessoas desse grupo étnico-racial ocupavam cargos subalternos: porteiros, trabalhadores/as responsáveis pela limpeza e alimentação, dentre outros. Além disso, a partir das minhas vivências nesse espaço escolar, foi possível perceber a falta do desenvolvimento de ações educativas para o combate à desigualdade social e racial, apesar de que, a princípio não é uma afirmação contundente, pois, para isso é necessário um estudo com um maior aprofundamento.

A originalidade desta pesquisa teve relação com a importância de discutir e analisar acerca das práticas educativas na Educação Infantil que reforçam a desigualdade social, discriminação e racismo ou promovem experiências cotidianas para a transformação social sem racismo.

São aspectos que evidenciaram a viabilidade deste projeto: a disponibilidade de materiais para uma **pesquisa bibliográfica e documental**, o tempo satisfatório para a realização do trabalho, além disso, as perguntas investigadoras por serem referentes a um determinado tempo e espaço, com um recorte delimitado são possíveis de serem respondidas.

Ante o exposto, o presente trabalho teve como **objetivo geral** refletir acerca das ações educativas na Educação Infantil que reforçam a desigualdade social, discriminação e racismo ou possibilitam experiências cotidianas antirracistas, de modo a garantir a inclusão de todas as crianças e uma formação integral em um espaço acolhedor.

Partindo disso, teve como **objetivos específicos**: a) discutir as relações étnico-raciais no Brasil; b) destacar alguns dos elementos históricos, conceituais e da problemática atual que envolve questões das relações étnico-raciais; c) refletir sobre a construção da identidade negra no país; d) analisar as relações étnico-raciais na educação escolar no Brasil, por meio de seus indicadores e base legal; e) examinar, a partir de pesquisa bibliográfica, a compreensão, as experiências e os avanços relativos às práticas escolares-pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil.

A presente pesquisa teve como **paradigma a dialética**, sendo a reciprocidade entre sujeito e objeto como uma interação social que é construída ao longo do tempo. O conhecimento não pode ser entendido de forma isolada e sim relacionado a prática política dos homens. "Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana". (SEVERINO, 2007, P. 116). Se baseia em pressupostos tidos pertinentes à condição humana e às condutas dos homens.

Quanto à **abordagem**, a presente pesquisa classifica-se como **qualitativa**. De acordo Severino (2007), a pesquisa qualitativa é conjunta de metodologias, que envolve várias referências epistemológicas, se relaciona com os fundamentos epistemológicos do que com as especificidades metodológicas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 6).

O trabalho desenvolveu-se por meio da **pesquisa bibliográfica e documental**, tendo como definição, a primeira, parte do registro textual disponível de dados ou de categorias de pesquisas anteriores em diferentes materiais. Já a segunda, tem como fonte de pesquisa documentos diversos como: jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, a partir daí desenvolve-se a investigação e análise (SEVERINO, 2007).

Assim, a **pesquisa bibliográfica** serviu de suporte para a realização desse trabalho, possibilitou um aprofundamento inicial do referencial teórico, conhecer as produções disponíveis nessa área e uma melhor compreensão e elaboração dos conceitos.

[...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social. (MINAYO, 2001, p. 20).

Como um dos instrumentos de análise de dados, empregamos a **análise documental**, investigando os documentos legais (Leis, Decretos), normativos (pareceres e resoluções) e outros documentos e publicações, procurando identificar os avanços e limites no diz respeito às questões das relações étnico-raciais em âmbito educacional, especificamente na Educação Infantil.

Nesse sentido, acreditamos que esses dois tipos de **pesquisas (bibliográfica e documental)** combinadas enriqueceram as discussões e atingiram o **objetivo central da pesquisa**: refletir acerca das ações na Educação Infantil que reforçam a desigualdade social, discriminação e racismo ou possibilitam experiências cotidianas antirracistas, de modo a garantir a inclusão de todas as crianças e uma formação integral em um espaço acolhedor.

Sendo a problemática da pesquisa as relações étnico-raciais na educação infantil especificamente com enfoque no recorte afro, iniciamos o **levantamento bibliográfico** em busca de produções acadêmico-científicas no formato artigo científico, no Google, no Google Acadêmico e depois no Portal periódicos CAPES. Elegemos os **descritores/assunto**: relações étnico-raciais/educação étnico-raciais/Educação Infantil/racismo e delimitamos o tempo entre o ano de 2014 e 2021 (oito anos de abrangência). Nesse primeiro momento a escolha dos artigos se deu no aparecimento de tais assuntos no título, após isso foi por meio da leitura do resumo do artigo.

Também, fizemos uma pesquisa na versão eletrônica da Revista da Associação Brasileira de Pesquisados (as) Negros (as) (ABPN), que tem como objetivo principal divulgar os estudos sobre relações raciais de pesquisadores, intelectuais e de outros(as) preocupados(as) e comprometidos(as) com o trabalho das questões étnico-raciais, bem como, com a equidade racial. Desse modo, a pesquisa centrou-se no dossiê temático “Crianças e Infâncias Negras: desafios e perspectivas antirracistas no Brasil”, organizado pelas professoras Profa. Dra. Flávia de Jesus Damião, Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias e Profa. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis. No terceiro momento buscamos realizar a **pesquisa documental** no site do Ministério da Educação (MEC), de forma a encontrar e recuperar documentos legais e oficiais correspondentes as questões étnico-raciais na educação, sobretudo referentes a etapa da Educação Infantil.

No **primeiro capítulo** busca-se discutir as relações étnico-raciais no Brasil, devido sua importância e complexidade para o entendimento da formação da sociedade brasileira, principalmente quando se considera a realidade da composição da população e as questões no diz respeito aos preconceitos estruturais de raça. A partir disso, são destacados alguns dos elementos históricos, conceituais e da problemática atual que envolve as complexas e tensas relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que se almeja refletir sobre a construção da identidade negra no país.

No **segundo capítulo** intenta-se analisar as relações étnico-raciais na educação escolar no Brasil, destacando alguns dos seus indicadores e base legal, assim como avanços e limites em termos de atendimento ao público alvo. Dessa forma, maior ênfase é dada à Educação Infantil (0 a 5 anos), uma vez ser a etapa inicial da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na parte dos indicadores, maior destaque é dado aos dados do monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do censo da Educação Básica. No tocante à base legal, examina-se a constituição, as leis e as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) mais pertinentes ao tema. Também busca-se destacar as ações do MEC concernentes à implementação de política educacional relativa à temática das relações étnico-raciais, particularmente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No **terceiro capítulo** examina-se, a partir de pesquisa bibliográfica, a compreensão, as experiências e os avanços relativos às práticas escolares-pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil, especialmente buscando contextualizar os avanços e limites nessa etapa da Educação Básica.

Nas **considerações finais**, deseja-se retomar alguns pontos do que foi abordado ao longo do estudo de modo a destacar as possibilidades de ações a serem consideradas e estudadas para possivelmente serem exploradas na Educação Infantil junto as crianças, pois, acreditamos que colaboram no trabalho relacionado às questões étnico-raciais que reconheça e valorize as diferenças, de maneira que o olhar atento, cuidadoso e respeitoso para a diversidade nas instituições de Educação Infantil, espaço privilegiado para a construção da identidade negra positiva, seja construtor de pontes, estratégias e recursos que ampliem as alianças e os debates em defesa do desenvolvimento integral e acolhedor de todas as crianças, assim, em favor da luta antirracista que devemos travar cotidianamente.

1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E PROBLEMÁTICA ATUAL

O presente capítulo busca discutir as relações étnico-raciais no Brasil, dado sua importância e complexidade para o entendimento da formação da sociedade brasileira, especialmente quando se considera a realidade da composição da população e as questões atinentes aos preconceitos estruturais de raça. Nessa direção, são destacados alguns dos elementos históricos, conceituais e da problemática atual que envolve as complexas e tensas relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que se busca refletir sobre a construção da identidade negra no país.

1.1 As discussões e as questões das relações étnico-raciais em perspectiva

Cavalleiro (2021) expõe acerca da discussão das relações étnicas no Brasil, como uma questão antiga, complexa e, principalmente, polêmica, além de necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada. Nesse sentido, a autora acrescenta:

A necessidade de aprofundar o estudo da questão étnica mostra-se, ainda, indispensável diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos. (CAVALLEIRO, 2021. p. 11).

Ideias, crenças e mitos que circulam no âmbito social colaboram para a manutenção e propagação das desigualdades étnico-raciais, como por exemplo, o artigo que defende racismo reverso, do antropólogo Antônio Risério, publicado na Folha de São Paulo, que mesmo com estudos e pesquisas que desmentem essa ideia, consegue espaço e atenção para atacar os indivíduos negros (ARAÚJO, 2022).

Atualmente, segundos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a soma da porcentagem de pessoas pretas e pardas representavam 55,8% da população brasileira, o que representa um número bastante expressivo.

Ainda assim, esse grupo social permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo em meio as poucas oportunidades de estudo e entrada no mercado de trabalho, assim como, as péssimas condições de moradia e poucas possibilidades de ascensão social (CAVALLEIRO, 2021).

E isso acentua as desigualdades sociais no Brasil, no debate atual, a por cor ou raça se destaca, uma vez que ainda carrega características do processo histórico de desenvolvimento brasileiro. Desse modo, os grupos como os pertencentes a população negra vive em condições de vida com maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social (IBGE, 2019).

Ao analisar os indicadores sociais divulgados pelo IBGE (2018), como: mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia e educação, nota-se que em todos eles a população preta ou parda aparece em desvantagem significativa em relação a população branca.

O indicador mercado de trabalho, traz que apesar da população de cor ou raça preta ou parda serem detentora da maior parte da força de trabalho do país (54,9%), representam 2/3 dos desocupados, sendo (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho, ou ainda em ocupações informais (47,3%), sendo que o rendimento é menor do que os de cor ou raça branca. Inclusive, evidencia-se disparidades de rendimentos do trabalho, em todos os níveis de instrução, as pessoas brancas ganham cerca de 45% a mais do que pessoas pretas ou pardas. Entre os 10% mais pobres, 75,2% dos indivíduos são pertencentes ao grupo negro (IBGE, 2019).

A análise do indicador moradia também revela a desigualdade por cor ou raça, uma vez que as condições de moradia tanto na distribuição espacial, quanto no acesso a serviços e nas características dos domicílios, que vivem as pessoas negras estão em prejuízo. As pessoas pretas ou pardas apresentam maiores chances de residirem em aglomerados subnormais, além disso, suas moradias estão prejudicadas em relação aos serviços de saneamento básico como: coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), o que implica maior vulnerabilidade a doenças, por exemplo (IBGE, 2019).

O indicador educação mostra que mesmo havendo avanços de acesso à educação, a população negra está aquém a população branca, com maior

analfabetismo, menor número de pessoas frequentando o ensino, maior abandono da escola e menores chances de alcance de níveis de ensino mais elevados. Em 2018, entre os jovens de 18 a 24 anos que estavam fora da escola devido ter que trabalhar 61,8% eram pretos ou pardos, fator que reflete nos indicadores já mencionados, mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia (IBGE, 2019).

Ante o exposto, observa-se a persistência das desigualdades étnico-raciais em todas as desagregações dos indicadores sociais apresentados, ou seja, a população negra encontra-se sob profundas desvantagens em relação à branca. Portanto, a superação dessas desigualdades em todas as suas dimensões permanece um desafio que precisa cotidianamente ser enfrentado e combatido (IBGE, 2019). Isso evidencia e confirma que a pobreza tem cor, "[...] Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura [...].", segundo Bento (2014).

Desse modo, a desigualdade racial tem origem histórica, se relaciona com a libertação dos escravos tornando-os iguais aos não escravos perante a lei como um primeiro passo para a ideia difundida de uma nova sociedade, da defesa do branqueamento e do mito da democracia racial, ideias que se afluam no imaginário social e que trazem graves consequências para o perpetuamento da desigualdade racial e social no Brasil:

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamento nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. (CAVALLEIRO, 2021, p. 28-29).

A lei abolicionista não possibilitou a cidadania para os grupos de ex-escravos e de seus descendentes, sendo dessa forma segregados socialmente e economicamente. Portanto, “[...] despossuídos, com necessidades materiais imediatos para a sua sobrevivência e de seus familiares”, consoante Cavalleiro (2021, p. 28).

Cavalleiro (2021), destaca que o mito da democracia racial é uma forma de mascarar a perversidade do racismo na sociedade brasileira, além de eximir os cidadãos brancos:

[...] de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos grupos negros. Tragicamente esses são em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois supostamente lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar suas condições de vida. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico: condições precárias de moradia, acesso restrito aos serviços de saúde e educação e alto índice de desemprego. (CAVALLEIRO, 2021, p. 30).

Tal discussão ampliou-se no Brasil a partir de 1950, tendo como reforço o aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais entre negros e brancos. Nesse período, reuniu produções de pesquisadores da época “[...] que evidenciam profunda desigualdade socioeconômica nas condições de vida de brancos e negros, o que fragiliza a veracidade da “democracia racial” brasileira. [...]”, conforme Cavalleiro (2021, p. 31).

1.2 Elementos conceituais: raça, racismo, preconceito e discriminação racial

Munanga (2003), defende que o maior problema de classificar as pessoas em raças não é reunir critérios físicos ou morfológicos para a classificação dos grupos, mas sim, a partir de atributos físicos hierarquizar tal raça como superior ou inferior, inclusive, influenciando nas suas percepções e compreensões sobre a realidade:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial. (MUNANGA, 2003, p. 5)

A partir disso, o conceito de raça é empregado hoje não a partir do biológico, mas sim ideológico a fim de justificar e legitimar as relações de poder e dominação. Assim, Michele Távora Julio acrescenta:

Cabe salientar que embora o termo “raça”, do ponto de vista biológico, já tenha ficado ultrapassado para nomeação dos indivíduos, por se compreender que não existem diferenças consideráveis que fundamentem a classificação dos seres humanos em “raças”, do ponto de vista social e do senso comum, o termo está bastante presente, trazendo até mesmo o mito da existência da democracia racial no nosso país. (JULIO (2021, p. 176)

Nos estudos na área das relações raciais, buscam-se recorrer ao conceito de raça “[...] para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo [...]”. (MUNANGA, 2003, p. 12).

A partir daí, Munanga (2003), discorre acerca da relação raça e racismo:

[...] o racismo é geralmente abordado a partir da raça, [...]. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p. 7-8)

O racismo pode ser definido como uma prática que reproduz socialmente falsos valores e verdades sobre determinado grupo social, ou seja, se apresenta como uma ideologia que permite a superioridade de um grupo social a medida que atribui a inferioridade a uma raça, “[...] está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante.” (CAVALLEIRO, 2021. p. 22). Logo, a autora apresenta:

A construção do racismo atual deriva, em certa medida, das teorias evolucionistas do século XIX, que acabaram por influenciar várias áreas do conhecimento, entre elas a Biologia e as Ciências Sociais. A ideia de igualdade entre os homens defrontava-se com a afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os homens, o chamado racismo científico. (CAVALLEIRO, 2021. p. 21).

Desse modo, compreensões advindas do racismo científico passaram a se tornar comuns no meio social, justificando, promovendo e mantendo práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, prejudicando as pessoas pertencentes do grupo negro.

O preconceito é tido como um subproduto do racismo, pode ser entendido “[...] como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. [...]” (CAVALLEIRO, 2021. p. 23).

Assim, a autora continua:

O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência. O que não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que é, mas sim falsamente reconhecido. [...]. (CAVALLEIRO, 2021. p. 23).

Os estereótipos, têm como definição, imagens preconcebidas acerca de grupos sociais que se distancia da realidade, além de perder a compressão da totalidade que constituem os grupos estereotipados, logo, dificulta a sua aceitação na sociedade e até mesmo a construção de uma identidade positiva, além disso, originam os estigmas que dificultam a socialização de tais indivíduos servindo para a manutenção e propagação de práticas discriminatórias. Assim as imagens estereotipadas acerca de um indivíduo têm como consequência a perda de sua totalidade, tornando-se verdades absolutas (CAVALLEIRO, 2021).

Como traz Cavalleiro (2021), os estereótipos presentes no meio social são fios condutores para a propagação do preconceito, agem com a função de simplificar problemas e evitar a necessidade de refletir sobre os efeitos das condições sociais, que causam o desajustamento e exclusão de alguns, logo, impedem a reflexão sobre o mundo real, como também, manter o *status quo* de um grupo social.

A discriminação étnica pode ser evidenciada quando, segundo Cavalleiro (2021, p. 26), “[...] em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. [...]”. Promovendo, assim, a exclusão social

desconsiderando a complexidade do que constitui um grupo, suas habilidades e conhecimento, limitando suas oportunidades de qualificação e trabalho.

Assim, Cavalleiro (2021, p. 26) destaca “A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente.”

1.3 A agência do movimento negro unificado na conquista de sua liberdade e de uma verdadeira democracia racial

Segundo Flávia Rios (2012), o primeiro marco referencial na história do país no que se refere aos protestos do movimento negro, foi o ato público que aconteceu nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, no dia 7 de junho de 1978, reuniu um conjunto de organizações negras brasileiras, tendo como objetivo o combate à discriminação, a defesa de uma real democracia racial e a ampliação do movimento. O debate passou a se concentrar no combate às injustiças raciais e na transformação do que é valioso para a sociedade, é tido como ato inaugural de refundação do movimento negro. Nesse cenário de efervescência política, criou-se o Movimento Contra a Discriminação Racial, assim, buscou construir uma ação coletiva antirracista.

O segundo marco nacional da luta antirracista contemporânea foi o centenário da Abolição que aconteceu em 1988, uma onda de manifestações que questionou a data comemorativa de 13 de maio, bem como, o significado de figuras como a da princesa Isabel e o ofuscamento do protagonismo negro na conquista de sua liberdade. Esse movimento, teve um maior alcance, além de ter sido um meio para a consolidação do movimento negro no contexto político nacional. Nesse cenário de reestruturação da democracia no país, o movimento negro ganhava força e expansão nacional tanto por meio da formação de novas organizações e coletivo de mulheres negras quanto no repertório discursivo, com a inclusão das questões de gênero e sexualidade, como também, por contar com mais recursos institucionais e experiência de ativismo (RIOS, 2012). Nesse sentido, a autora expõe:

Nessa investida agressiva contra o 13 de Maio, o movimento não sepultava apenas uma data comemorativa alusiva à liberdade dos negros: introduzia-se na cena histórica um novo marco reivindicatório, que tinha em seu horizonte o igualitarismo. É nesse sentido que o movimento negro ergue a figura de Zumbi como símbolo da resistência negra. Não se trata apenas da

troca simbólica de uma princesa branca por um guerreiro palmarino. Houve, em verdade, a assunção do tema da igualdade como bandeira política. (RIOS, 2012, p. 54).

O terceiro marco foi a Marcha do Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares em meados da década de 1990, que buscou difundi-lo em âmbito nacional como símbolo de resistência política e cultural. Um destaque foi a caminhada pela Esplanada dos ministérios em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A caminhada buscou denunciar e reivindicar problemas econômicos, educacionais, representação política, desigualdade e discriminação. Um diferencial dessa marcha em relação as anteriores, foi o maior apoio e divulgação ao movimento negro e também, sua explicitação, por meio de alianças diversas, comunidades rurais, associações de trabalhadores, sindicatos e movimentos populares. Além do fortalecimento que a marcha trouxe para o movimento foi instituir o feriado do dia 20 de novembro (RIOS, 2012).

Nos anos de 1990, surgiu um novo elemento para a política do movimento negro:

No plano estatal, uma conquista dos protestos do centenário foi a construção da Fundação Palmares, um órgão ligado ao Ministério da Cultura, o qual canalizava certas demandas do movimento ligadas ao campo cultural, mas sem capacidade institucional para intervir na redução das desigualdades. [...] a proposta da Marcha de 1995 tinha um caráter mais ousado: o enfrentamento das desigualdades raciais, exigindo para isso verbas específicas do Estado para lidar com esses problemas. (RIOS, 2012, p. 62).

O governo apresentou como contraproposta instituir um grupo de trabalho para debater a questão, que resultou em um decreto presidencial para a formação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), tendo como função “[...] estudar propostas para o desenvolvimento e participação da população negra, considerando que para isso seria necessário “propor ações integradas de combate à discriminação racial”., conforme Rios (2012, p. 62).

A marcha noturna pela democracia racial inaugurou, em 1996, um novo perfil de protesto negro no Brasil, movida pelo enfrentamento efetivo da desigualdade racial, sua fundadora, foi a advogada Maria da Penha Guimarães.

Esse histórico de protesto e de tentativas de mudança dos valores societários permitiu à população negra maior visualização nos canais de representação social, o que favoreceu a visibilidade pública e jurídica para os casos emblemáticos de agressão à dignidade humana de indivíduos pardos e pretos. (RIOS, 2012, p. 76).

Esse breve relato evidencia a agência do Movimento Negro Unificado, mesmo no período ditatorial denunciou as discriminações raciais, por meio do rompimento com o discurso da democracia racial e originando uma nova forma de ativismo político.

1.4 As relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar e o mito da democracia racial

A partir do que foi exposto, reafirma-se a necessidade de investir em um trabalho educativo comprometido com a formação de cidadãos mais justos e conscientes, de modo que, as crianças desde a mais tenra idade já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Pois, “[...] o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno.” (CAVALLEIRO, 2021, p. 34).

Para isso, as instituições educativas devem compreender e reconhecer a diferença étnica, visto que vivemos em uma sociedade que nega o racismo e defende o mito da democracia racial (CAVALLEIRO, 2021). Ou seja, precisamos enquanto escola lutar por uma educação que forme crianças que saibam olhar criticamente para si e para o social, capazes de identificarem-se positivamente e politicamente.

Como descreve Cavalleiro (2021) em suas experiências, as situações de discriminação vivenciada por crianças negras na escola muitas vezes ocorrem na presença dos seus próprios professores, em que estes não interferem. Por outro lado, as “[...] crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.” (CAVALLEIRO, 2021, p. 10).

Isso devido, muitas vezes, as professoras pesquisadas não perceberem o conflito ali presente, por não saberem lidar com tal questão, optam pelo silêncio. E

isso facilita outras ocorrências, “[...] reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais”, como explica Cavalleiro (2021, p. 10).

Acerca do silenciamento dos profissionais das intuições educativas frente às práticas de manifestação do racismo, preconceitos e discriminações entre as crianças e seus pares, a autora afirma:

O silêncio dos professores perante situações de discriminação [...] acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2021, p. 33).

Tais atitudes são reflexos do mito democracia racial que também está presente na escola, negando a existência do racismo. A partir disso, surge alguns questionamentos: porque isso acontece? O que é preciso para que essas práticas sejam erradicadas, sobretudo, no ambiente escolar?

[...] A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (CAVALLEIRO, 2021, p. 33).

Desse modo a família ocupa um lugar central ao lado da escola para a superação do racismo e a promoção de uma educação antirracista, como defende a pesquisadora:

Não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. Afinal, juntas, escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. A escola não pode ser valorizada em oposição à educação familiar e vice-versa. Ambas desempenham funções de profunda importância. [...]. Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade. (CAVALLEIRO, 2021, p. 13).

Uma pessoa estigmatizada aprende e incorpora em si o olhar do dominante, inclusive em relação a sua própria identidade, ou seja, a ideologia da democracia racial promove que os negros compreendam sua identidade a partir da visão do homem branco, reproduzindo preconceitos e atitudes discriminatórias contra seus próprios grupos, portanto contra si mesmos, negando-se (CAVALLEIRO, 2021). Uma vez que:

[...] no próprio grupo familiar se cria um terreno para o estigma se instalar com eficácia, visto que a própria família já está marcada por ele. Então, no período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico. (CAVALLEIRO, 2021, p. 25).

1.5 A construção da identidade negra

Queiroz *et. al.* (2018), recuperam Francy Rodrigues da Guia Nyamien e afirmam que existem duas identidades, a pessoal e a social. A primeira refere-se ao que é único e moldado pelo próprio indivíduo, a partir de sua compressão de mundo e de si mesmo. A segunda é o olhar do indivíduo para si a partir do outro, o modo como o mundo o vê e a influência no modo que se identifica. Desse modo, “[...] para o negro construir sua identidade positiva é preciso conquistá-la em três dimensões interdependentes: a identidade social, identidade pessoal e a identidade do eu – as concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si.” (QUEIROZ *et. al.*, 2018, p. 68).

Nesse sentido, a identidade mais do que a tomada de consciência acerca dos traços negros que nos constituem, é também, recuperar, compreender, defender a história, as conquistas e a luta de um povo que já é antiga, logo:

[...] é um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. [...] ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo; [...] ser negro no Brasil é tornar-se negro. Em outras palavras, assumir-se negro é um ato político: trata-se de tomar para si a história e cultura do grupo, suas raízes, suas lutas. A construção da identidade, assim como a construção da própria vida, é movimento incessante, é exercício cotidiano, é ato político. (QUEIROZ *et. al.*, 2018, p. 69)

Assim, a formação crítica e reflexiva de crianças negras do seu pertencimento racial é fundamental para seu engajamento na luta política. Nesse sentido, a escola

como espaço privilegiado na constituição da criança deve atuar com responsabilidade e seriedade na construção positiva da identidade negra, combatendo qualquer tipo de discriminação, visto que é na escola que temos as primeiras experiências com o racismo. A identidade é um processo contínuo e mutável (GOMES, 2005; BENTO, 2019), logo possível de ser ressignificado, sendo as instituições de educação infantil imprescindíveis nesse processo:

Compreende que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVALLEIRO, 2021, p. 26).

Assim, a identidade negra é entendida “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 43).

Maria Aparecida Silva Bento (2012), discorre que a identidade racial é um dos temas que mais concentra discussões no movimento negro brasileiro, visto que ser negro em uma sociedade que ensina de diferentes formas que para ser belo e aceito é necessário negar as características que lhe constitui, pois ser negro é associado a “[...] pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio [...]” (BENTO, 2012, p. 99).

A escola precisa estar atenta a essa questão, visto que a construção da identidade negra não é um processo fácil, construí-la de forma positiva é desafiador, ao ensinar historicamente aos negros, que para ser reconhecido, ser belo é preciso camuflar as características que lhes constitui, logo, negar-se a si mesmo. Desse modo: “[...] a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.”, segundo Gomes (2005, p. 43).

Somando-se a isso, a realização de pesquisas que buscam compreender a dinâmica das relações multiétnicas da Educação Infantil representa um avanço no

combate ao racismo, pois possibilitam novas práticas educacionais. Além disso, a autora afirma que:

O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição *sine qua non* para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/superioridade dos grupos étnicos. [...]” (CAVALLEIRO, 2021, p. 37).

Caroline F. Jango da Silva (2008) acrescenta que as leis, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Le. N.º 9.93/1996) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fundamentam o processo formativo da criança a partir da garantia dos princípios de igualdade, respeito aos direitos humanos, bem como, a diversidade étnico-racial. Essa legislação fundamenta o dever da escola de trabalhar a diversidade cultural, racial e étnica. Dessa maneira, é de suma importância que a ação pedagógica valorize a diversidade racial e as diferenças existentes na realidade social das pessoas negras, de modo a ser uma prática cotidiana de enfrentamento do preconceito e de valorização da cultura africana.

Nesse direção, com base em Gomes (2005), entende-se que o termo étnico-racial contempla as dimensões e questões que atravessam a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil, o primeiro relativo a etnia que se refere ao “pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade.” (GOMES, 2005, p. 50), ou seja, o que é comum a identidade de determinado grupo social. Já o segundo, “o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete.” (GOMES, 2005, p. 47).

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: INDICADORES, BASE LEGAL, PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL

O presente capítulo busca analisar as relações étnico-raciais na educação escolar no Brasil, destacando alguns dos seus indicadores e base legal, assim como avanços e limites em termos de atendimento ao público alvo. Nessa direção, maior ênfase é dada à Educação Infantil (0 a 5 anos), uma vez ser a etapa inicial da Educação Básica. Na parte dos indicadores, maior ênfase é dada aos dados do monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do censo da Educação Básica. No tocante à base legal, examina-se a constituição, as leis e as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) mais pertinentes ao tema. Também busca-se destacar as ações do Ministério da Educação concernentes à implementação de política educacional relativa à temática das relações étnico-raciais, particularmente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

2.1 Educação Infantil na LDB

A Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) refere-se à primeira etapa da Educação Básica (0 a 17 anos), sendo a pré-escola obrigatória e gratuita por parte do Estado, assim como o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). Ela abrange as crianças de até 5 anos de idade, sendo de matrícula obrigatória a partir dos 4 anos; é oferecida pela rede pública de ensino, bem como pela iniciativa privada. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996), as crianças têm direito a uma vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB/1996 define, em seu Art. 29, que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Desse modo, a alfabetização não é fator determinante e nem obrigatório para o desenvolvimento das atividades nessa etapa da educação, mas sim, têm o compromisso em ampliar o repertório cultural, artísticos e experiências outras que as

crianças trazem do seu ambiente familiar, promover a interação, o reconhecimento da identidade, autoconhecimento, expressão, imaginação, criatividade, etc.

A Educação Infantil deve ser oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. A avaliação das crianças nessa etapa da educação visa o seu acompanhamento por meio do registro de seu desenvolvimento por parte do/da docente sem o objetivo de promoção, retenção ou causar algum desconforto para as crianças (BRASIL, 1996).

Assim, Thaís Regina de Carvalho (2022) colabora, ao pensarmos acerca da finalidade da Educação Infantil e a avaliação nessa etapa, destaca-se que a educação das relações étnico-raciais precisa compor tais aspectos, uma vez que a formação integral das crianças abarca as questões relacionadas ao processo de construção das identidades e as relações entre as crianças e seus pares e isso deve ocupar papel relevante na observação atenta dos/das profissionais, sendo que situações que envolvem preconceitos e discriminação também precisam compor os registros, de modo que a reflexão esteja presente e promova a transformação.

A carga horária mínima anual é de 800 (oitocentas) horas, distribuída por no mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional. O atendimento as crianças é de no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para o período integral. É exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. É necessário por parte das instituições de Educação Infantil a organização da documentação que evidenciam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os professores atuantes na educação infantil devem ser habilitados em nível médio ou superior (BRASIL, 1996).

2.2 A Educação Infantil na meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem vigência de 10 (dez) anos, estendendo-se até 2024. O Plano tem como algumas das suas diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as

formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação e outros. Para isso, conta com 20 metas.

Dentre tais metas, a meta 1 tem como objetivo ampliar a cobertura de Educação Infantil no Brasil por meio da universalização do atendimento na pré-escola para as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade que passou a ser de matrícula obrigatória por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (EC 59), o que provocou um maior ingresso, como também, ampliar em pelo menos 50% o atendimento em creches às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Para tal, a meta conta com 17 estratégias e dois indicadores, o Indicador 1A que se refere ao percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche, que previu como meta 100% de cobertura até 2016. Também o Indicador 1B que se refere ao percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche, tendo como meta ampliar em no mínimo 50% de cobertura desta população até 2024.

Sendo assim, como mostra o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2020), a cobertura de crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil alcançou 35,7%, que representa cerca de 3,8 milhões de crianças atendidas em 2018. Dessa forma, para que o Brasil tenha metade das crianças de 0 a 3 atendidas na educação infantil é preciso um incremento de cerca de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 em creche até o final do Plano, isso considerando a população existente na coorte de 2018. Contudo, se não houver uma melhora do número de crianças atendidas até 2024 o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, portanto não conseguindo atingir o que estabelece a Meta 1 do PNE 2014-2024.

Já a taxa de cobertura da população de 4 a 5 alcançou 93,8%, o que evidencia que a meta não atingiu a universalização do atendimento no prazo estabelecido no ano de 2016. Sendo necessário incluir cerca de 330 mil crianças na etapa de Educação Infantil, também considerando a coorte de 2018. Outro destaque que o Relatório (BRASIL, 2020) expõe é que apesar do indicador 1A mostrar progresso contínuo, é importante considerar que essa melhora tem contribuições à redução da demanda, ou seja, a redução do número de crianças de 4 a 5 anos na população.

Ao analisar o indicador 1B da Meta 1 por grandes regiões geográficas entre o

período de 2013 e 2018 nota-se que o Brasil apresenta fortes desigualdades regionais tanto no alcance de cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos em 2018, quanto no avanço ocorrido entre o período analisado, como ilustra a tabela 1:

Tabela 1 - Percentual da taxa de cobertura da população de 0 a 3 anos de idade por grandes regiões em 2018 e a variação em pontos percentuais entre o período de 2013 e 2018

Região	Porcentagem - 2018	Varição em Pontos percentuais – 2013/2018
Norte	19,2%	6,5 p.p.
Nordeste	32,4 %	7,4 p.p.
Sudeste	42,5%	9,4 p.p.
Sul	39,6%	4,4 p.p.
Centro-Oeste	29, 5%	7,9 p.p.

Fonte: Elaborado pela autora

O indicador 1A por grandes regiões evidencia que as regiões Nordeste e Sudeste estão acima da média nacional (93,8%), enquanto as regiões Sul, Centro-Oeste e Norte estão abaixo dessa média como é possível observar na a tabela 2. Apesar disso, todos os estados, com exceção do Amapá e do Acre na região Norte, apresentaram taxas de cobertura da população de 4 a 5 anos acima de 80% em 2018.

Tabela 2 - Percentual da taxa de cobertura da população de 4 a 5 anos de idade por grandes regiões em 2018 e a variação em pontos percentuais entre o período de 2013 e 2018

Região	Percentual- 2018	Varição em Pontos percentuais – 2013/2018
Norte	88,0%	9,2 p.p.
Nordeste	96,3%	3,7 p.p.
Sudeste	94,9%	4,4 p.p.
Sul	92,5%	12,1 p.p.
Centro-Oeste	89,2%	6,7 p.p.

Fonte: Elaborado pela autora

Também é possível observar por meio da desagregação do indicador 1B por sexo que não houve desigualdades significativas entre meninos e meninas no

acesso à creche ou escola para a população de 0 a 3 anos, a taxa de cobertura em 2018 das meninas atingiu 35,4% e dos meninos 36,1%. O que também se mantém para o indicador 1A (4 a 5 anos), visto que há convergência na cobertura da população, entre meninos com 93,5% e meninas com 94,1%.

Consoante o Relatório (BRASIL, 2020), a análise da cobertura de crianças de 0 a 3 anos por localização da residência nas áreas urbana e rural evidencia-se que a desigualdade permaneceu estável de 2013 a 2018 ficando em torno de 17,5 p.p., apesar da área urbana ter alcançado 38,4% de cobertura e a área rural 20,9%. Já o avanço da cobertura de crianças de 4 a 5 anos na zona rural com 9,2 p.p. foi maior que o observado na zona urbana com 5,1 p.p., o que contribuiu para a redução da desigualdade.

Também o Relatório (BRASIL, 2020) apresenta que a desigualdade de acesso da população de 0 a 3 anos à creche ou escola entre negros e brancos cresceu durante o período analisado alcançando 6,3 p.p. em 2018. Tendo maior avanço da cobertura entre os brancos. Por outro lado, a taxa de cobertura do indicador 1A teve maior avanço para os negros com 6,5 p.p. do que para os brancos com 5,1 p.p., o que contribuiu para a redução na desigualdade racial no acesso ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos, em 2013 com 2,2 p.p, para 0,8 p.p. em 2018.

Conforme o Relatório (Brasil, 2020), a maior desigualdade é analisada na cobertura do indicador 1B por renda domiciliar per capita. Enquanto os 20% mais ricos ultrapassaram a meta estabelecida no PNE com 51,0% em 2018, os 20% mais pobres alcançaram 26,2% de cobertura.

Já a desigualdade na cobertura de 4 a 5 anos por renda domiciliar per capita observa-se uma queda. Nesse sentido, a cobertura das crianças das famílias situadas entre os 20% mais pobres da população teve maior avanço com 7,7 p.p., alcançando cobertura de 91,7% em 2018, mas ainda está distante do alcance da meta. Enquanto as crianças dos 20% mais ricos em que o avanço foi menor de 2,4 p.p., a taxa de cobertura alcançou 98,1%, o que representa praticamente a universalização do acesso a creche ou a escola.

Assim sendo, o Relatório (BRASIL, 2020) apresenta como conclusões que o acesso à Educação Infantil no Brasil, embora haja também contribuições devido a redução da população dessa faixa etária, está progredindo tanto para as crianças de 0 a 3 anos quanto de 4 a 5 anos de idade. Também, a cobertura de crianças de 0 a

3 anos apresentou maior estabilidade na desigualdade, em todas as desagregações analisadas, além disso, não traz uma tendência de superação dessa desigualdade.

Para avançar no que preconiza o indicador 1B, o Relatório (BRASIL, 2020, p. 51) coloca que são necessárias “políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo”, isso devido, segundo o primeiro volume do Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais do Inep (Brasil, 2018), o maior número de crianças entre o 20% mais pobres que não tem acesso a creche ou pré-escola, bem como há cerca de quatro vezes mais crianças no primeiro quintil de renda comparado ao quinto quintil. Dessa forma, para que o número de crianças atendidas entre o primeiro quintil e o quinto quintil de renda seja equivalente é necessário incluir quatro vezes mais crianças na creche ou pré-escola entre os 20% mais pobres.

Por outro lado, a cobertura da população de 4 a 5 anos apresenta uma redução das desigualdades em todas as desagregações do indicador, tendo como destaque a desagregação por renda familiar que concentra maior desigualdade de acesso educação infantil.

2.3 A Educação Infantil no Censo Escolar da Educação Básica de 2021

De modo a complementar os dados apresentados pelo relatório do PNE (BRASIL, 2020), o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 traz um crescimento das matrículas na educação infantil até o ano de 2019, mais especificamente de 2017 a 2019 cresceu 5,5%. Ao comparar 2019 e 2021 nota-se uma queda de 7,3%, principalmente na rede privada com redução de 17,8%, sendo 15,8% na creche e 19,8% na pré-escola. Já a rede pública a queda correspondeu a 1,5%, sendo 1,8% na creche e 1,3% na pré-escola.

O número de matrículas se concentra nas redes de ensino municipal e privada, com 76,3% e 26,4% das matrículas, respectivamente. Em relação as matrículas da rede privada, 38,9% estão distribuídas em instituições conveniadas com o poder público. Observa-se que 11,5% das matrículas da educação infantil estão em escolas localizadas em área rural, dessas 97,3% são atendidas pela rede pública, com 13,6% na pré-escola e 6,8% em creches.

O número de docentes que atuam na educação infantil é de 595 mil docentes,

96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino, as idades se concentram nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Quanto a escolaridade, 80,3% possuem nível superior completo, entre grau acadêmico de licenciatura (78,1%) e bacharelado (2,2%) e 7,3% com nível médio ou inferior. Observa-se que a partir de 2017, há um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura na educação infantil, com 65,9% em 2017 para 78,1% em 2021 (BRASIL, 2021).

Em 2021 foi possível contabilizar 112.927 de escolas que ofertavam educação infantil no Brasil, a pré-escola com 88,5% e 61,9% na creche. É possível observar uma queda de 5,0% no número de escolas que oferecem pré-escola e para as que oferecem creche, 2,2% de queda em relação a 2019, período em que até então seguia uma tendência de crescimento (BRASIL, 2021).

Na análise da infraestrutura das escolas, nota-se uma maior abrangência nas redes de ensino privadas, 97,8% dessas escolas contam com o serviço de Internet, já na rede municipal o percentual é de 71,5%. Já em relação a presença de banheiros adequados, observa-se que nas escolas particulares, esse percentual chega a 85,0% e 43,7% nas escolas municipais. No que se refere a existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se, também, maior percentual na rede privada de ensino, brinquedos (91,8%), jogos educativos (89,5%) e materiais para atividades culturais e artísticas (62,6%). Na rede municipal esses percentuais são menores, com 61,1%, 78,3% e 28,1%, respectivamente. Também, observa-se maior número de parque infantil ou pátio nas escolas da rede privada (BRASIL, 2021).

2.4 Educação das relações étnico-raciais na base legal

O estudo da legislação no âmbito da educação sobre a temática das questões étnico raciais nos direciona a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, visto que traz no preâmbulo a defesa de uma sociedade pluralista e sem preconceito, a instituição de um Estado Democrático que assegure o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a igualdade e a justiça. Então quer dizer, a Constituição Federal de 1988, a partir do protagonismo do movimento negro na luta por igualdade, reconhece, a diversidade presente na sociedade brasileira e assegura a imperiosa necessidade do respeito que deve ser travado, bem como, o combate ao racismo e a discriminação.

No título I Dos Princípios Fundamentais, o Art. 3º destaca os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, o princípio IV defende a promoção do bem de todos, sem preconceitos, seja, de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação. No que se refere as relações internacionais, o Art. 4º destaca os princípios de número III e VIII, a autodeterminação dos povos e o repúdio ao terrorismo e ao racismo, respectivamente.

No Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o Art. 5º, ainda que formalmente, afirma a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, “garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”, (BRASIL, 1988, p. 15), sendo assim, o termo XLII afirma a prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. (BRASIL, 1988, p. 15).

Também, vale mencionar a Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII, que passa a denominar-se "Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso", assim como, o seu art. 227, que se refere aos interesses da juventude que afirma

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 355).

Também, a Constituição Federal trouxe em sua redação a obrigatoriedade, por meio do Art. 242, das instituições de ensino abordarem as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Assim, a Constituição Federal de 1988 busca garantir uma sociedade mais justa, democrática, com menos desigualdade e assegurar o respeito a diversidade e às diferenças. De modo que as relações estabelecidas sejam sem racismo, discriminação, exploração e violência a todos os indivíduos.

Assim, somente com a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 é que as discussões no campo do legislativo, definem os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, sendo posteriormente alterada pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, nos artigos 1º e 20 com a seguinte redação:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (BRASIL, 1997).

Então, após um período de cem anos desde a abolição da escravatura, começou-se a refletir na definição de crimes contra pertencentes aos grupos afrodescendentes ou indígenas. Tal constatação é preocupante e evidencia o modo que a sociedade brasileira se mostrou omissa e excludente, uma vez que o anúncio do fim da escravidão não garantiu inserção social ao ex-escravos e sim a marginalização e sofrimento.

Em 1990 a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo que no Capítulo II “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, no Art. 16. discorre acerca do direito à liberdade, tendo como uma das compreensões “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação” (BRASIL, 1990). No que se refere ao direito ao respeito, o Art. 17 discorre “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1990).

É nesse cenário, a partir da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que há um crescimento e maior alcance das discussões acerca das relações raciais, por exemplo, no Brasil, percebe-se a preocupação dos governantes na busca da implementação na legislação de ações que buscam a reparação social com as grupos excluídos historicamente, como, a população afro-brasileira. Ao se pensar a educação inicia-se o interesse de buscar estratégias de inclusão do povo negro nos diferentes níveis de ensino, a fim de reconhecer e combater as diversas formas de discriminação racial sofridas pela população negra (BRASIL. MEC, 2004).

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social e discriminatória. (BRASIL. MEC, 2004, p. 78).

Assim, um marco crucial na luta em favor da educação antirracista é a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao inserir a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", tendo como redação alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Além disso, a Lei nº 10.639/2003, acrescenta no calendário escolar o dia da consciência negra: "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003).

Desse modo, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazida à Lei 9394/96 pela Lei 10.639/2003.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2004, p. 3).

O reconhecimento implica um caminho na luta por justiça e igualdade em direitos sociais, civis, culturais e econômicos. Bem como, a valorização do que é peculiar, característico dos negros, além de requerer dos indivíduos mudança no seu modo de representação do povo negro, também, conhecer e valorizar sua cultura, experiências e histórias, somando-se fundamentalmente a necessidade de

desconstruir o mito da democracia racial que ainda se insere na inviabilização do racismo (BRASIL, 2004). “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.” (BRASIL, 2004, p. 3). Também, exige ser contra relações étnico-raciais preconceituosas que desqualificam, inferiorizam os negros.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p. 3)

Assim sendo, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 reafirma a educação das relações étnico-raciais em um país como o Brasil, plural, promotora de aprendizagens, trocas de conhecimentos, entre brancos e negros, construções de laços, por meio da coletividade, possibilitar uma sociedade sem desigualdades raciais e sociais. A escola precisa se organizar para que todas as crianças e estudantes se vejam representados e incluídos e que seja garantido o direito a educação de qualidade em todos os níveis, reconhecendo e construindo uma identidade positiva, sem serem obrigados a negar a si mesmo. Mas sim, apropriar dos saberes culturais e ancestrais, da arte do grupo étnico-racial a que pertence, como defende a Resolução nº 1/2004 em seu § 1º:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O Parecer CNE/CEB Nº:1. 2/2007, afirma a abrangência das Diretrizes no âmbito da Educação Infantil, uma vez que os documentos já referidos a incluem,

pois, é a primeira etapa da Educação Básica, portanto, observa-se inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, [...], se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Assim, as práticas de cuidar e educar devem ser planejadas, bem elaboradas e com intencionalidade pedagógica, agir no combate a preconceitos e práticas discriminatórias, oferecer meios que possibilite a construção positiva e a valorização da sua identidade e autoestima, bem como, do seu grupo familiar. “Cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças.” (BRASIL, 2007, p. 3).

Outra ação, no campo da legislação, muito importante é a criação da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Conforme o Art. 1º, e “esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.” (BRASIL, 2010).

O Estatuto traz nas Disposições Preliminares a sua consideração acerca de termos fundamentais para a temática das relações étnico-raciais como: discriminação racial ou étnico-racial; desigualdade racial; desigualdade de gênero e raça; população negra; políticas públicas; ações afirmativas. Também, reforça a responsabilidade do Estado atuação contra o racismo, as desigualdades, preconceito e discriminação.

Art. 2º - É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010).

Também, para o cumprimento da Lei, institui-se o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) “[...] como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.” (BRASIL, 2010).

Vale chamar atenção para a Seção II “Da Educação”, no Art. 13 – IV a preocupação em estabelecer recursos para a formação docente a partir de princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas nas escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico.

Outro destaque, é o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, bem como, da Resolução nº 8, DE 20 de novembro de 2012. Assim, defini a:

Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico- racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem. (BRASIL. CNE, 2012).

2.5 SECADI/MEC: orientações e ações desenvolvidas a partir de sua criação

No ano de 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo uma conquista de luta e enfrentamento social na garantia do direito à educação inclusiva, democrática e de qualidade, “[...] representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional.” Segundo Jakimiu (2021, p.116).

A Secad nasce com foco em um conjunto de problemas educacionais históricos, pouco reconhecidos e valorizados na agenda das políticas educacionais. Entre eles, o analfabetismo, as limitadas oportunidades de educação para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola e as insuficiências e desafios da educação indígena, da educação para pessoas com deficiências, da educação ambiental e da educação no campo. Com a Secad, após 70 anos da criação do Ministério da Educação, abriu-se um

novo espaço organizado de diálogo com os movimentos sociais e com diversos outros grupos de interesse, do qual emergiu a demanda pela valorização da diversidade em geral e, em especial, a diversidade étnico-racial. (BRASIL. MEC, 2008, p. 15).

No primeiro momento, foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Logo, em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) acrescenta-se a temática da “inclusão”, passando a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tendo como atribuições, ações e programas, anteriormente, vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP), (JAKIMIU, 2021).

A partir de suas diretorias a SECADI tinha como competência o desenvolvimento de atividades em torno do planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada “com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as representações sociais” no sentido de implementação de políticas voltadas para diferentes áreas de atuação abrangendo: a) alfabetização de jovens e adultos, b) educação do campo, c) educação escolar indígena, d) educação em áreas remanescentes de quilombos, e), educação nas relações étnico-raciais, f) educação em direitos humanos, e, g) educação especial. As ações da SECADI também contemplavam a formação de professores (inicial e continuada), elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, melhoria da infraestrutura física e tecnológica, bem como iniciativas educativas voltadas para a garantia da alfabetização e aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos e iniciativas voltadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social. (JAKIMIU, 2021, p. 118-119).

Também, a SECADI/MEC tinha como atividade formular e aprovar diretrizes do Conselho Nacional de Educação voltadas para os grupos que lhe pertencia, além, de ter sido responsável do forma direta e/ou indireta “[...] em ações que foram responsáveis pela exarcação de diretrizes curriculares específicas para os diferentes sujeitos/públicos (historicamente excluídos).” (JAKIMIU, 2021, p. 121), como o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CEB 1 de 17 de junho de 2004, já mencionadas.

A criação da SECADI/MEC teve como um dos principais objetivos combater a injustiça nos sistemas educacionais do Brasil, “[...] oferecer às professoras e aos professores informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação raciais nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras.” (BRASIL. MEC, 2005, p. 11), para isso, contou com a composição de quatro departamentos, sendo um deles o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC) (MEC, 2005).

Essa diretoria tem como objetivo planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a populações afro-descendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente, as comunidades de áreas remanescentes de quilombos. Nesse sentido, o DEDC dedica atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros, bem como a outros assuntos ligados ao anti-racismo no Brasil, contemplando a implementação da Lei no 10.639/03. Esses objetivos ficam a cargo da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE). (BRASIL. MEC, 2005, p. 7

As ações desenvolvidas pela SECADI/MEC, contou com estratégias como: Projetos inovadores de curso (PICs), que integra o Programa Diversidade na Universidade (2002), investiu em cursos preparatórios para a entrada na universidade de grupos afro-brasileiros e indígenas. Assim, como procurou fortalecer a trajetória de negros e negras no ensino médio, em favor da superação da desigualdade racial e social vividas por tais estudantes. Também, se estendeu aos territórios quilombolas. Além disso:

Foram garantidas bolsas para permanência de alunos egressos dos PICs pelo Programa Diversidade na Universidade. Os auxílios a estudantes viabilizaram a sua contribuição em cursos de formação de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos relativos à implementação da Lei n. 10.639/2003 por meio de dois editais do Uniafro nos anos de 2005 e 2006. (BRASIL. MEC, 2008, p. 16).

Também, foram desenvolvidos: Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, reuniões, em diferentes estados do país, a fim de articular as secretarias estaduais e municipais de educação (SEE e SME), núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs), organizações do movimento negro, Consed e Undime. Em 2003, foi criado a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara) com atribuição de assessorar o MEC/Secad. Também, o Programa Brasil Quilombola (Seppir), atuou no apoio técnico e financeiro as prefeituras que possuem áreas remanescentes de quilombos; na formação continuada de professores e educadores, por meio do Programa Uniafro (MEC, 2008).

Outra das ações desenvolvidas foi a construção e a distribuição do Kit de materiais produzido em parceria com a Fundação Roberto Marinho, como: jogo, música, DVDs, livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras). Segundo Relatório de Avaliação do Programa Diversidade. Também, a criação do

Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico para o Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana (2006). Foi divulgado um edital para seleção de jogos, brinquedos, livros e vídeos dirigidos a todos os níveis de ensino, para estimular a produção para a implementação da Lei n. 10.639/03 (BRASIL. MEC, 2008).

Também, houve a produção e distribuição de Material de Referência para Professores, “foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secadi/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/2003. Além dessa coleção, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/Secadi) desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-Racial, para estimular a inserção, inclusive, nos materiais didáticos referentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, um material que reconhecimento e valorização da população negra na construção da cultura brasileira e promoção do estudo e da pesquisa acerca da temática (BRASIL. MEC, 2008).

Esses títulos visam a divulgar o referido material de estudo, subsidiar e apoiar as discussões relativas à implementação da lei supracitada, bem como apoiar, por meio de publicação, pesquisas na área de educação e relações raciais. [...] cumpre com um de seus principais objetivos, a saber, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social. BRASIL. (MEC, 2005, p. 8).

Além de serem um instrumento de estudo e pesquisa que possibilite aos educadores compreender as ações de discriminação racial nas escolas e auxiliá-los no engajamento na luta antirracista, na construção de um país menos desigual e mais justo. Também, a busca de “[...] eliminar o foco eurocêntrico da educação brasileira, diversificando cultural, racial, social e politicamente os currículos escolares brasileiros.” (BRASIL. MEC, 2005, p. 9). Outra das ações do Programa Diversidade na Universidade, foi a reedição da obra “Superando o Racismo na Escola”, publicada pela primeira vez em 1999.

Também, o Ministério da Educação, por meio da SECADI, apresentou o documento com o título “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”:

[...] resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de

trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo. (BRASIL. MEC, 2006, p. 13).

Foi elaborado também o documento “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003”, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação por meio da portaria interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605 de 20 de maio de 2008, destinado ao MEC com a finalidade de desenvolver uma proposta de Plano Nacional com metas suprir as novas demandas da LDB, alterada pela lei n. 10.639/03. O documento contou com a iniciativa da UNESCO, da SECAD, a partir de oficina de trabalho em Brasília, contou com o envolvimento de pesquisadores(as) e ativistas do campo das relações étnico-raciais na educação (BRASIL. MEC, 2008).

Em suas metas e estratégias, o documento prevê e enfatiza as diferentes responsabilidades dos poderes executivos, dos legislativos e dos conselhos de educação municipais, estaduais e nacional e de demais instituições públicas no processo de implementação e institucionalização da lei n. 10.639/2003 nos sistemas de ensino. Destaque é dado ao desenvolvimento da transparência da ação governamental e do controle social a ser exercido por organizações e movimentos da sociedade civil. (BRASIL. MEC, 2008, p. 5).

Também, foram desenvolvidos pelo MEC programas em parceria com a TV Escola para o Programa de Educação a Distância Salto para o Futuro:

Repertório afro-brasileiro: entre o clichê e a pesquisa em sala de aula (2004); Afro-brasileiros na educação (2005); Encantos: vozes africanas e 21 afro-brasileiras (2005); Relações Étnico-Raciais na Educação (2006); Calendário Meu Brasil Africano, Minha África Brasileira; Calendário História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Datas para conhecer e pesquisar. (BRASIL. MEC, 2008, p. 20-21).

Desse modo, além da SECAD, as outras secretarias do MEC atuaram na promoção de ações de implementação de forma sistêmica e integrada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consoante as alterações provocadas na LDB pela Lei n. 10.639/03. A Secretaria de Educação Básica (SEB), teve como destaque as ações:

Programas do Livro; o Programa Ética e Cidadania Kit III – Relações étnico-raciais e de gênero; os Documentos Indagações sobre Currículo; Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, desenvolvidos em parceria com a Secad. (BRASIL. MEC, 2008, p. 21).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) em parceria com a SECADI desenvolveu oficinas para qualificação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos em toda a federação. A Secretaria de Educação Superior (SeSu), também, em parceria com a Secad desenvolveu o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que oferece bolsas de ensino superior a estudantes afro-brasileiros, de origem popular e o Uniafro, que atuou no fortalecimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades públicas estaduais e federais. A Secretaria de Educação a Distância (Seed) promoveu programas de formação a distância para gestores e profissionais da educação, atuou no desenvolvimento e distribuição de mídias educacionais tecnológicas. “O Programa TV/DVD Escola distribuiu em julho de 2007, cinco títulos sobre história e cultura afro-brasileira para 75 mil escolas brasileiras.” (BRASIL. MEC, 2008, p. 21).

Nesse cenário de construção de uma política educacional que se comprometa com a igualdade racial foram desenvolvidos materiais específicos para a Educação Infantil, com textos para professores, vídeos, guias, etc., meios que colaboram com as questões colocadas no dia a dia das instituições, também, produções que possibilitem aos profissionais de interesse um olhar mais analítico, amplo, reflexivo sobre a temática da primeira infância, considerando a diversidade racial, a sua valorização e a responsabilidade da educação infantil na promoção da igualdade racial (BRASIL, 2012).

Assim, é possível observar que a implementação da Lei n. 10.639/2003 contou, por parte da SECADI/MEC com um grande esforço e articulação em busca de estratégias que integrassem as ações a serem desenvolvidas em todos os níveis da educação em prol de uma educação inclusiva, diversa, democrática, agindo no combate às desigualdades raciais, seja na organização dos fóruns de diversidade étnico-racial, como na publicação e distribuição de livros que envolvesse o tema e o investimento em iniciativas de formação continuada de professores (BRASIL. MEC, 2008).

Apesar de tais conquistas, a partir de encontros dos movimentos sociais, como destaque do Movimento Negro, a ascensão do Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), “na implementação da política ultra neoliberal, de extrema direita, com traços fascistas porque destrói instituições [...]”, consoante Taffarel e Carvalho (2019, p. 87), além de desconsiderar “[...] todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então [...]” (JAKIMIU, 2021, p. 116), extinguiu em 2019 a SECADI, pelo Decreto 9.465 que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação, sendo um retrocesso e ataque a luta social em prol dos direitos no campo da educação, do reconhecimento e respeito as diferenças, a diversidade e combate às desigualdades.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E LIMITES

O presente capítulo examina, a partir de pesquisa bibliográfica, a compreensão e as experiências relativas às práticas escolares-pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil, especialmente buscando contextualizar os avanços e limites nessa etapa da educação básica.

Assim como Nunes (2021), deseja-se elencar algumas ideias que podem contribuir com aqueles que convivem com as crianças pequenas, objetivando que os profissionais das escolas reflitam sobre suas práticas cotidianas, para que seja possível a transformação e superação daquelas que diretamente ou indiretamente contribuem para o incentivo e manutenção do racismo.

Os tópicos que organizam a exposição, a seguir, foram definidos a partir da pesquisa bibliográfica, considerando o foco e propósito dessa monografia, qual seja: analisar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas docentes voltadas para a igualdade racial na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica.

3.1 A falácia da democracia racial nos ambientes escolares

A falácia da democracia racial ainda está presente nos ambientes escolares (produzindo seus efeitos de invisibilização e marginalização das culturas africana e indígena), por conseguinte, os estereótipos enraizados na vida cotidiana das crianças fazem emergir falas que naturalizam um fenótipo padrão eurocêntrico como algo superior. (COSTA *et al.*, 2020, p. 153).

A pesquisa de Cavalleiro (2021), aponta a influência do mito da democracia racial no espaço escolar por meio do relato das professoras. Afirmam que o relacionamento entre as crianças é em sua maioria natural, alegre e espontâneo. O que é notado pela pesquisadora na fala das crianças negras e nas atividades diárias realizadas na escola, como uma compreensão falsa da realidade e que contradiz tais afirmações, pois, há já na Educação Infantil diferenças de tratamento associados ao pertencimento étnico-racial que dificulta a realização de um trabalho que visa a superação do preconceito e de práticas discriminatórias no contexto escolar, familiar e social.

O modo como essas educadoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos

étnicos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para elas esses problemas inexistem. (CAVALLEIRO, 2021, p. 46).

Dessa forma, o passo inicial para o desenvolvimento de ações antirracistas é o reconhecimento da existência da desigualdade social e racial na sociedade, bem como, o assolamento do racismo nas instituições de Educação Infantil, de maneira que está entre nós e entre as crianças, nas relações e interações que estabelecemos. Para tanto, é crucial romper com o silêncio que nos acomete nas situações de racismo, preconceito e discriminação.

Cavalleiro (2021), destaca que apesar das professoras entrevistadas não se referirem à questão da convivência multiétnica na escola e na sociedade, as docentes se referem as crianças a partir das suas características físicas, o que é problemático, de modo que vivemos em uma país em que vigora uma hierarquia étnica e racial. “Assim, nesse ambiente diferenciado para negros e brancos, percebe-se que a harmonia sai de cena, cedendo espaço para acontecimentos que transformam a plena aceitação de todos por todos em momentos de tensão e conflitos.” (CAVALLEIRO, 2021, p. 47). Somando-se também, a ideia de que as crianças dessa faixa etária não percebem e não se importam as diferenças étnicas, por isso, tratar tal questão na escola surge como algo desnecessário e enfadonho.

A pluralidade étnico-racial da sociedade e que atravessa a sala de aula não aparece como tema importante para o desenvolvimento do trabalho escolar, de maneira que o respeito às diferenças não é verbalizado e bem elaborado pelas docentes, bem como, não é trabalhado de forma explícita no planejamento escolar (CAVALLEIRO, 2021).

Por outro lado, há o entendimento pelas docentes de que há preconceito racial na sociedade, já dentro da escola é negado, ou predomina a escolha de manter-se à parte, ignorando-o. Ao falar sobre o preconceito o olhar é voltado para o negro, é relativizado e ainda culpabiliza aquele que é a vítima por estar sofrendo tal prática preconceituosa, o que mais tarde é internalizado por ela (CAVALLEIRO, 2021), dessa forma, é possível afirmar que a não compreensão da escola como um espaço que também é atravessada pelo racismo, pelos conflitos e tensões étnicos, possibilita a sua manutenção e propagação.

O mito da democracia racial na escola age na inviabilização do racismo sofrido cotidianamente pelas crianças negras, o modo de conceber e idealizar a

escola como algo a parte da sociedade, dificulta a busca de experiências que buscam superar tal problema.

O silêncio que domina o ambiente escolar em relação as diferenças étnico-raciais, tanto por parte das professoras quanto das crianças, é um fortalecedor e legitimador dos comportamentos de discriminação racial propagados pelas crianças brancas utilizadas em situações de conflito. Dessa forma, a autora corrobora “[...] vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa.” (CAVALLEIRO, 2021, p. 58).

Logo, é urgente que enfrentemos e ressignifiquemos tal mito que se arrasta, defendido desde o início do século XX em nossa sociedade, ideia perversa que ao afirmar a igualdade racial, também reafirma a superioridade branca e a inferioridade do negro. Então, na luta em prol de uma sociedade mais justa, plural e livre do racismo, o mito da democracia racial precisa ser combatido, para isso, as instituições de Educação Infantil, os profissionais que ali trabalham, assumem papel extremamente necessário para tal combate e isso é possível no dia a dia dos bebês e das crianças pequenas.

Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias (2018, p. 118), citam Abramowicz (2011), para destacarem que vivemos “[...] uma mesmice na vida acadêmica, que nos leva à condenação. [...]”. Isto é, estamos estagnados em um determinado ponto o qual precisamos nos deslocar:

Logo, precisamos sair desse ponto de estagnação e de denúncia do racismo na escola, reconhecendo e visibilizando que muitos educadores estão comprometidos com a promoção de ações que têm contribuído fortemente para que a população negra possa recriar suas histórias, ampliando as possibilidades de reinvenção e resistência. (SILVA; DIAS, 2018, p. 118).

Quer dizer, mais do que denunciar o racismo presente na escola, as autoras defendem a necessidade de darmos visibilidade as práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e reconhecimento positivo da identidade negra. Isso para que outros profissionais da educação se sintam motivados, acreditados e responsáveis na construção desse ideal de uma verdadeira democracia racial. Como descrevem:

[...] move-nos o desejo de evidenciar as práticas que estão enfrentando o desafio que a descolonização nos propõe, reconhecendo que os currículos não são naturais, mas construções históricas de sujeitos. Logo, podem ser reinventadas criando novas situações pedagógicas e novas relações sociais. [...]. (SILVA; DIAS, 2018, p. 118).

Para pensarmos nos itens destacados ao longo desse capítulo, é fundamental admitirmos a existência do racismo que atravessa o contexto escolar, a sala de aula, as relações que são estabelecidas entre as crianças e seus pares e os adultos (NUNES, 2021). Assim, possibilitar:

[...] que uma mudança social aconteça em nosso país, para que não tenhamos valores baseados na superioridade de uma raça sobre a outra. Admitir o racismo e sua presença na vida de crianças pequenas pode ser manifesto na forma em que olhamos para crianças negras, como conversamos ou convivemos com elas; admitir que o racismo também incide na vida das crianças muito pequenas, afetando suas experiências de socialização é um importante contributo da luta antirracista e pode ajudar-nos a compreender porque é importante, desde os espaços de Educação Infantil, a inclusão de materiais e conteúdos que versem sobre a história, cultura e ciência africana e afro-brasileira." (NUNES, 2021, p. 67).

3.2 O olhar para a criança real que está na Educação Infantil

Educar para as relações étnico-raciais ou promover uma educação sem racismo nas práticas cotidianas escolares e para além tem como fundamento rever o currículo que é ensinado atualmente. É de extrema importância que o saber seja plural, democrático, bem como, considere a infância não como algo a parte da sociedade, mas sim, atravessada pelas questões sociais que devem ser travadas e problematizadas no contexto escolar. Desse modo, é válido que os profissionais das instituições de Educação Infantil se interessem e defendem a descolonização do currículo da Educação Infantil, sendo necessário pensar a realidade da criança negra brasileira, suas questões, necessidades e especificidades em prol de sua valorização e identificação.

Vanessa Ferreira Garcia e Maria Walburga dos Santos (2019), complementam:

Em contraposição a construção da personificação da criança ideal, que atende as expectativas dos poderes hegemônicos, podemos pensar as infâncias em suas reais demandas e complexidades, fugindo assim das generalizações que não só limitam como excluem identidades. O olhar para

as múltiplas infâncias possibilitam, além de outros aspectos, a imprescindível consideração do contexto histórico, cultural e social brasileiro, estruturada a partir de relações raciais desiguais [...]. (GARCIA; SANTOS, 2019, p. 93)

A partir disso, a compreensão descolonizada do ser criança deve ser apropriada, reconhecê-la não a partir do adultocêntrismo que a considera como ser incompleto, incapaz, classificado em fases e não como ela é no presente, suas necessidades, singularidades e potencialidades que são pertencentes ao ser criança, ou seja, "sujeito que constrói e reconstrói sua realidade, que age e interfere no mundo, portanto que possui características próprias e singulares que diferem do pensamento adulto, mas não são menos elaborados, e que precisam ser respeitados como tais.", com base em Garcia e Santos (2019, p. 92).

Nesse sentido, Silva e Dias (2018) colaboram, rever o conhecimento que é aprendido nas escolas, significa dar visibilidade aos sujeitos e interesses ocultados do currículo escolar, logo, conhecer, identificar e recontar a sua própria história de forma positiva. Assim, torna-se possível explorar e confrontar novas perspectivas, de maneira que o currículo ganhe novos enfoques e intenções, "[...] fazendo emergir as motivações, as seleções, as disputas, as relações de poder, bem como as repressões, silêncios, ocultações, exclusões." (SILVA; DIAS, 2018, p. 130).

É imperioso que os/as docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil compreendam as diferenças como privilégios pedagógicos. Em outras palavras, pensar uma proposta que considere as características dos estudantes, as novas possibilidades de aprendizagens, por isso é preciso descolonizar o saber. "O Outro possibilita novas compreensões da organização do processo educativo proporcionando intercâmbios, trocas e aprendizagens mútuas.", como defendem Silva e Dias (2018, p.133).

3.3 Reconhecimento e afirmação das diferenças

A descolonização do saber implica um outro olhar para a diferença, sendo necessário retirá-la do lugar "[...] do estranho, do horrível, da aberração, da cena em que foi satanizada, para que a criança possa construir novas possibilidades de agenciamentos, afetos e amizades. [...] é preciso considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo [...]". (SILVA; DIAS, 2018, p. 134), logo, o olhar para as

diferenças como sendo algo negativo e que estabelece hierarquias precisa ser encarado, não podendo ser aceito a começar na Educação Infantil.

Assim como, incisivamente denunciado nas pesquisas de Silva e Dias (2018) e Cavalleiro (2021), defendemos ser imprescindível enfrentarmos e combatermos o mito da democracia racial que se faz presente no contexto escolar e nas práticas pedagógicas de docentes, assumindo a diferença como um elemento constituinte do processo educativo, bem como, das relações socioculturais. Além de afirmar o direito à diferença, à singularidade (SILVA; DIAS, 2018).

[...] faz-se necessário que os/as educadores/as reconheçam as diferenças e sua transformação em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram, além de serem capazes de propor ações que se posicionem e que incidam contra toda e qualquer forma de discriminação, ou seja, precisamos implementar uma educação multicultural no cotidiano das escolas. Entretanto, não pode ser qualquer prática multicultural. (SILVA; DIAS, 2018, p. 126).

A prática multicultural defende a construção de uma educação que se baseia no desvelamento das formas de colonialidade, bem como, o combate a:

[...] exclusão, negação e subalternização de que os grupos racializados são vítimas no/e através do currículo; opondo-se às práticas pedagógicas que privilegiam uns grupos em detrimento de outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que as configuram; apoiando, valorizando e conhecendo a organização e atuação dos educadores que lutam e se opõem ao processo de desumanização e subordinação da humanidade. (SILVA; DIAS, 2018, p. 119).

Lori Hack de Jesus (2018), reconhece a relevância da interação social no desenvolvimento dos indivíduos, portanto, a importância do trabalho com as diferenças étnico-raciais desde a Educação Infantil, por meio da promoção de trocas de experiências e construção de conhecimentos com base na interação.

Patrícia Batista Ribeiro e Roseli Albino dos Santos (2017), reforçam a escola como um ambiente propício para trabalhar as diferenças, em vista disso, ensinar a respeitá-las para um bom convívio, visto que elas estão presentes no contexto escolar, são vivenciadas constantemente, inclusive reconhecidas mesmo pelas crianças menores.

As práticas vivenciadas na Educação Infantil necessitam contribuir para que as crianças percebam e legitimam as diferenças que lhes constituem de forma

positiva, sobretudo, “[...] para que as crianças negras, ao se reconhecerem como tal, orgulhem-se disso.” (SILVA; DIAS, 2018, p. 134).

Para isso, as autoras reforçam a imprescindibilidade de buscar trabalhar desde a Educação Infantil a interculturalidade por meio da:

[...] construção e vivência de metodologias que visem romper com o silenciamento, ocultação, invisibilidade e inferiorização de determinados grupos sociais, a partir de práticas críticas e questionadoras dos princípios colonizadores existentes. [...] organizar e propor, desde a Educação Infantil, a vivência de práticas que não se estruturam apenas pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são usadas para reproduzir as desigualdades e na luta para que essas não se legitimem como tal. (SILVA; DIAS, 2018, p. 134)

Um caminho importante para o combate do racismo e de ações discriminatórias nas relações que estabelecemos na Educação Infantil, entre as crianças e os adultos é a nossa seriedade e respeito no processo formativo das crianças e isso envolve a indissociabilidade do binômio cuidar-educar, que muitas vezes denunciam as práticas racistas contra meninas e meninos negros.

Educar e cuidar requer conhecer e respeitar as diferentes necessidades das crianças para melhor atendê-las, sem o julgamento do que se tem como inferior e superior, mas sim de combate a ideia que transforma as diferenças em desigualdades. “São as especificidades da Educação Infantil que nos convoca a repensar os modelos que temos de educação e de infância.” (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 49).

Souza, Dias e Santiago (2017), trazem que a violência na Educação Infantil se expressam muitas vezes de forma sutil, no toque, no olhar, no afeto, na atenção e no cuidado que é dedicado a uma criança e negado a outra, no momento da troca de fraldas, na escolha de uma criança ou das crianças para participar em uma apresentação, etc., assim, os autores explicam:

Para construirmos possibilidades para a descolonização das infâncias, há necessidade de outras perspectivas de tempo, espaço e corpos, estando abertos ao acolhimento, bem como é necessário abandonarmos os princípios coloniais enraizados em posturas e saberes, e possibilitar que as crianças, desde pequenininhas, vivenciem múltiplas experiências, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial, de gênero e classe. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52).

É válido investir em atividades como as desenvolvidas no projeto “Diversidade

e Identidade” por Luciana Soares da Silva que propiciam:

[...] visualização de si e do outro no espelho; atividades corporais de conhecimento do próprio corpo, cabelo, traços do rosto, cor da pele; rodas de conversa acerca das características de cada um, diferenças e semelhanças; elaboração de cartazes; confecção de bonecos com as próprias características -e dos colegas. (SILVA, 2016, p. 82).

Assim, o desenvolvimento de atividades que incentivam a construção de uma autoimagem positiva, que valorize as diferenças, promova a igualdade racial e não reproduz a discriminação, devem ser pensadas de acordo com a faixa etária das crianças, possibilitar situações que permitem as crianças perceberem a si mesmo, as suas características físicas, cor, textura do cabelo e outros atributos, assim como, perceber o outro, refletir o que é comum as outras crianças e o que é diferente, o desenho, o retrato e o autorretrato são aliados importantes nesse trabalho. (BRASIL, 2012).

Além disso, trabalhar com imagens do cotidiano que não estereotipa a figura da pessoa negra, mas sim que possa revelar o protagonismo afirmativo, de modo que as crianças negras possam se ver representadas, além disso, buscar fotos das crianças e de seus familiares para trabalhar as características que é pertencente a ela e ao seu ao grupo familiar de modo que tais imagens possam fazer parte do espaço escolar. É valioso a presença de espelhos para que as crianças percebam a si mesmas e também o outro. Além de que, o/a docente deve a todo momento valorizar os atributos físicos das crianças negras (BRASIL, 2012).

3.4 Valorização dos elementos identitários da cultura negra

A construção da autoimagem positiva por parte das crianças negras implica o reconhecimento e a afirmação da identidade negra, pois, o que “[...] não é reconhecido, ou percebido como diferente, é visto como: inferior, estranho e incomum.” (QUEIROZ *et. al.*, 2018, p. 68), portanto, é preciso que as práticas educativas se estruturam na valorização e reconhecimento das diferenças que constituem as crianças negras. Desse modo, é imprescindível refletir acerca da organização do espaço escolar, dos elementos que o constituem, assim como o ambiente:

[...] o termo espaço refere-se ao espaço físico, incluindo locais e objetos, enquanto o ambiente refere-se não só ao espaço físico, mas ao conjunto espaço e relações que nele se estabelecem. Assim, no conceito de ambiente, que inclui as relações, contemplam-se também os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre elas e os adultos próximos e da comunidade (BRASIL, 2012, p. 19).

Desse modo, vale recuperar as questões colocadas por Edmacy Quirina de Souza e Nilson Fernandes Dinis (2021, p. 3), “Como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas, discursivas e disciplinares revelam a questão racial? Como essa produção discursiva influencia na constituição de suas identidades?”. A partir dessas problematizações, refletir nos tipos de produções imagéticas, fotos, etc., que caracterizam os espaços das instituições de Educação Infantil, o que elas evidenciam, qual cultura ela representa? As crianças negras são representadas? Qual infância ela evidencia?

Perceber e identificar a cultura, os valores e as crenças que estão sendo representadas nos espaços educacionais é uma maneira de compreender se o racismo ganha força ou é enfrentado na escola e nas instituições de Educação Infantil, se favorece a discriminação ou possibilita a construção positiva da sua identidade. As crianças pretas ou pardas conseguem se reconhecer e construir imagens positivas acerca de si mesmas e de seu grupo?

A escola afirma-se como um grande agente influenciador na construção da identidade, seja, por meio dos professores, crianças, livros, atividades, bem como, a decoração presente nos espaços, surge a necessidade de trabalhar o que é singular, individual e o social. (QUEIROZ *et. al.*, 2018), diante disso precisa assumir sua responsabilidade. “A organização do espaço escolar precisa privilegiar as produções das crianças incluindo ilustrações nos murais que envolvam a questão racial, as fotos das crianças e suas famílias, assim como os motivos da arte africana potencializam a autoestima das crianças negras.” (FERREIRA; VIEIRA; VIEIRA, 2020, p. 248).

Nesse sentido, destaca-se a importância da representatividade negra tanto para que as crianças desse grupo étnico-racial se vejam e se reconheçam, quanto para as crianças brancas que precisam ver as crianças negras como pessoas, como parte da sociedade. Para isso, é preciso que as crianças negras, a sua imagem, suas histórias façam parte da estrutura escolar e social.

[..] as crianças negras, para se tornarem parte, precisam encontrar consigo mesmas nos espaços em que habitam, seja em casa ou na escola. É importante que essa representação aconteça de modo significativo e por diversos meios, para que possam compreender, desde cedo, que elas podem sonhar, imaginar, criar, inventar, viver enfim. (NUNES, 2021, p. 68).

As crianças brancas precisam compreender “[...] a existência da humanidade de crianças negras”, como traz Nunes (2021, p. 68), e isso se refere a representatividade de sua imagem, da sua cultura, vivências e significações no contexto escolar, por meio de livros didáticos, brinquedos, brincadeiras, histórias, estórias, bem como, os espaços que necessitam dar visibilidade a identidade negra de meninos e meninas, pois, “[...] como sujeito de direitos, elas precisam ver-se representadas no espaço escolar, ou seja, elas têm o direito de vivenciar a sua cultura na escola, a partir da desconstrução do caráter monocultural e etnoeurocêntrico das práticas educativas.”, como defendem Silva e Dias (2018, p.133).

A partir disso, Silva e Dias (2018), iluminam:

Atentar para a necessidade de construção da autoestima representa o entendimento da singularidade de cada criança na sua forma de sentir, pensar, agir, viver e conviver no mundo. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas focadas na construção positiva da imagem da criança e negra ajudam as crianças a valorizarem seu corpo, cabelo, jeito de ser, sua cor, sua cultura. Consideramos ainda que as prática invasivas, muitas vezes, realizada na Educação Infantil, sob o pretexto de higiene corporal, entre elas, destacamos a negação do direito da criança e negra de manter o seu cabelo solto sob o pretexto de que é preciso mantê-la arrumada, constroem a estética corporal dessas crianças impondo a elas um modelo socialmente valorizado, para que correspondam ao desejo de serem aceitas pelas demais. (SILVA; DIAS, 2018, p. 130-131)

Por isso, é necessário que professores/as estejam atentos/as às crianças na sua relação consigo mesma e com as outras crianças, de modo a intervir e refletir imediatamente a qualquer atitude discriminatória e preconceituosa, bem como, na sua ação, no afeto e no cuidado dedicado a elas, na maneira que as percebem, uma vez que são importantes para o seu desenvolvimento, como também, para a construção de uma identidade positiva (SILVA, 2020).

Além disso, outro aspecto a considerar, para a superação da desigualdade vivenciada pelas crianças negras na escola e em favor da construção positiva de sua identidade, da valorização e reafirmação da beleza e das experiências das crianças negras, é preciso que professores e professoras em parceria com as

famílias e os demais profissionais das instituições de Educação Infantil consideraram imperioso a escuta atenta e sensível as crianças negras, reconhecendo e considerando suas especificidades e necessidades.

Esse movimento de ouvir o que dizem as crianças negras, não pode se tornar uma prática decorativa, a partir dos valores defendidos por uma sociedade adultocêntrica, em que a relação que se estabelece com as crianças é verticalizada. Mas sim, deve ser uma ação transformadora nas relações entre crianças e adultos/as, sendo que considerar o que elas dizem, é também incorporar nas ações cotidianas o que elas trazem de suas vivências para que seja possível estabelecer relações mais horizontais (NUNES, 2021).

Como defende Nunes (2021), quando, enquanto sociedade, conseguirmos ouvir as crianças negras que pertencem aos grupos que mais sofrem as desigualdades sociais, significa que também teremos alcançado estratégias sofisticadas de escuta que possa ouvir todas as crianças. “[...] Ouvir e considerar, fazer parte e tomar parte.” (NUNES, 2021, p. 68).

Júlio (2021), nos chama a atenção para a necessidade primordial de vincular a criança a sua realidade, sendo ela quem produz sua própria cultura construindo, assim, sua identidade individual e coletiva, pois, o princípio da identidade está no meio social que lhe é comum, bem como, o processo de desenvolvimento da identidade está relacionado com as interações sociais que ela estabelece. A partir dessa compreensão, a autora acrescenta:

Quando a criança consegue compreender essa dimensão do sagrado, da música, da dança e sua composição brincando, desenvolve sua identidade com a cultura onde está inserida, é nesta interação que ela constrói os saberes que vão acompanhá-la por toda vida. Essa vivência oportuniza a apropriação dos valores, crenças e conhecimentos do grupo ao qual pertence. (JÚLIO, 2021, p. 174-175).

Portanto, é imprescindível o reconhecimento e valorização da cultura africana por meio da sua incorporação na dinâmica escolar das instituições e não ser algo isolado ou eventual, ou seja, a lei nº 10.639/2003 precisa ser cumprida e defendida cotidianamente (JÚLIO, 2021).

É imprescindível o desenvolvimento de atividades que reconheça a participação ativa dos negros na formação do povo brasileiro, bem como, a sua herança na linguagem, na comida, na música, nas festas, ou seja, na formação da cultura brasileira. (BRASIL, 2012).

O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos. (BRASIL, 2012, p. 31).

Também, nesse processo de construção positiva da identidade por meio da valorização da diversidade, é importante oferecer as crianças um repertório amplo de músicas, como por exemplo, as músicas africanas. Outra intervenção valiosa é a necessidade de estimular as crianças a conhecerem brincadeiras e jogos de outras tradições culturais e a influência da herança afro-brasileira (GAUDIO; CARVALHO, 2013).

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial. (BRASIL, 2012, p. 41).

Os/as docentes devem criar momentos oportunos para que as crianças elaborem conhecimentos acerca da África, da cultura afro-brasileira, dos povos negros e das questões raciais. Isso pode ser por meio da representação de elementos que caracteriza o continente africano, de modo a superar a ideia que circula no imaginário social de pobreza e devastação, mas trazer para as crianças a riqueza cultural e da biodiversidade, por exemplo. Também, é vantajoso trabalhar com filmes, fotos, músicas, visitas a diferentes lugares que traz a manifestação cultural e a história do povo negro, trazer para a escola representantes que possam dialogar sobre sua cultura e outros meios que possibilitam as crianças compreenderem o continente africano na sua amplitude e as suas semelhanças com o Brasil (BRASIL, 2012; GAUDIO; CARVALHO, 2013).

Também, no processo de oferecer as crianças diferentes linguagens, é importante explorar as produções artísticas de diferentes povos como dos africanos, apresentar as crianças artistas negros brasileiros e africanos, dessa forma, construir conhecimentos livres de representações que distorce a realidade do povo africano e afro-brasileiro (BRASIL, 2012; GAUDIO; CARVALHO, 2013).

Outra forma de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, de forma lúdica e

propiciar as crianças negras experiências felizes e acolhedoras, a valorização dos elementos da sua identidade e às crianças brancas a construção positiva da imagem das crianças pretas e pardas é por meio da literatura, como corrobora Costa *et al.* (2020):

[...] percebe-se a importância de oportunizar às crianças o acesso a obras literárias, contos infantis de origem africana e afro-brasileira, com respeito à sensibilidade estética, com narrativas que emocionam, divertam e promovam a reflexão sobre a apreciação estética negra. [...] (COSTA *et al.*, 2020, p. 155).

Assim, vivenciar, reconhecer e valorizar as diferenças, “[...] não deverá ser difícil para uma sociedade que desde cedo aprender a viver junto, a compreender no convívio com as outras pessoas como uma das ações que impulsionam pensamentos para começar um novo mundo.” (NUNES, 2021, p. 69). Se queremos confrontar os lugares de privilégios que o branco ocupa, como um problema social, precisamos convocar toda a sociedade começando na construção de um mundo melhor para as nossas crianças (NUNES, 2021).

Em síntese, destacamos a importância da Educação Infantil na construção da identidade de crianças negras por meio da valorização das suas características, do seu povo e da sua cultura, nas brincadeiras, nas atividades de cuidado, arte e literatura. Faz-se necessário ainda um olhar atento para as crianças de modo a perceber e atender às suas especificidades, necessidades e intervir precisamente nas situações de conflito. Para tal, o olhar docente e a sua prática pedagógica não podem ser a partir da homogeneidade, universalista que nega a existência do racismo entre as crianças e seus pares, mas sim é preciso compreender a sua existência, para buscar ferramentas necessárias para o seu enfrentamento que deve ser cotidiano.

Diante dos dados revelados na pesquisa e considerando que a educação das relações étnico-raciais implica profissionais conscientes e reflexivos da sua prática escolar, de modo que o trabalho na Educação Infantil deve ser bem planejado, elaborado e intencionado, entendemos ser imprescindível a formação continuada de professores/as e de demais profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou discutir as relações étnico-raciais no Brasil, pois trata-se de um tema que precisa ser constantemente discutido e analisado em todos os espaços e com todas as pessoas, uma vez que o racismo é um problema que não pode ser silenciado, visto que se perpetua em nosso país por meio de discursos e práticas que buscam homogeneizar as relações e interações sociais.

Diante disso, este estudo buscou refletir acerca das experiências das crianças negras de 0 a 5 anos da etapa da Educação Infantil, pois sofrem preconceito e discriminação em situações cotidianas que precisam ser reconhecidas como racistas, assim como enfrentadas e superadas. Nessa direção, concordamos com Damião (2020, p. 24) ao afirmar que as “[...] Crianças negras e suas infâncias são acolhidas como assunto de vida! Como assunto que diz respeito a toda a sociedade brasileira, e, por ela deve ser dignamente tratada”.

Para consolidar esta investigação, analisamos por meio de uma pesquisa bibliográfica estudos disponibilizados nos serviços de busca: Google e Google Acadêmico, também, no Portal de Periódicos CAPES, além das publicações do dossiê temático: “Crianças e Infâncias Negras: desafios e perspectivas antirracistas no Brasil” da Revista eletrônica da ABPN. Somando-se a isso, a pesquisa documental que nos auxiliou nos achados dos documentos e produções relativas às ações e orientações para os/as profissionais atuantes na Educação Infantil que fundamentam o dever da escola de trabalhar a diversidade cultural, racial e étnica.

Desse modo, analisamos os resquícios da escravidão que se manifestam na persistência das desigualdades étnico-raciais, como observado nas desagregações dos indicadores sociais divulgados pelo IBGE (2018), mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia e educação que a população negra aparece em desvantagem significativa em relação a população branca. Ademais, compreendemos a relação do racismo, preconceito, discriminação com o silêncio, a omissão, a não reflexão do lugar que o branco ocupa nas relações sociais e raciais e na permanência de tais desigualdades, compreendidas como problema exclusivamente do negro (BENTO, 2014).

Também, analisamos as relações étnico-raciais na educação escolar no Brasil, especificamente no que se refere a etapa da Educação Infantil, a partir dos indicadores e base legal, assim como avanços e limites em termos de atendimento

ao público alvo. A análise dos indicadores concentrou-se nos dados do monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do censo da Educação Básica. Já no que se refere a base legal, examinou-se a constituição, as leis e as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) mais pertinentes ao tema. Também destacamos as ações do Ministério da Educação relacionadas a implementação de política educacional relativa à temática das relações étnico-raciais, particularmente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Constatamos que a criação da SECADI/MEC teve um destaque importante na conquista de direitos, combate às desigualdades, bem como, na promoção da igualdade racial, por meio de ações e produções orientadoras teóricas e práticas relacionadas a implementação de política educacional relativa à temática das relações étnico-raciais para os profissionais da educação.

Nesse sentido, foi possível perceber que há uma lacuna em relação a divulgação de ações escolares e práticas pedagógicas antirracistas, dedicadas ao trabalho cotidiano das questões étnico-raciais em vista a promoção da igualdade racial na Educação Infantil. Isso, se relaciona com o momento pós Golpe de Estado e midiático de 2016 que causou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, o que tem levado, desde então, a “[...] várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões das macro e micro políticas foram explicitadas.[...]” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 80). Assim, desde quando Michel Temer assumiu a presidência, a pauta da Educação das relações étnico-raciais começou a perder espaço, intensificando-se no governo de Jair Bolsonaro, sobretudo a partir da extinção da SECADI.

Além disso, buscamos destacar o lugar fundamental que a construção da identidade positiva das crianças negras, a começar na Educação Infantil, deve ocupar no contexto escolar, nas ações escolares vivenciadas pelas crianças, como forma de reconhecimento, afirmação e valorização das diferenças. Sendo possibilitado por meio de uma educação crítica, reflexiva, que rompa com a visão eurocêntrica, adultocêntrica e classista, etc., para que assim seja possível enfrentar o que se tem construído erroneamente sobre o povo negro.

O trabalho efetivo e comprometido com as questões étnico-raciais deve ser cotidiano, aprofundado, o/a docente deve ter domínio teórico e metodológico para

que sua prática não seja superficial e não reforce os preconceitos e estereótipos construídos acerca do povo negro; é preciso, pois, uma prática que seja transformadora, que articule diferentes recursos e envolva toda a comunidade escolar. Para que assim, seja possível combater o racismo que ainda está presente no contexto escolar, nas relações ali estabelecidas entre as crianças e seus pares e os adultos.

Acreditamos que a valorização e o compartilhamento das ações comprometidas com uma educação de qualidade, inclusiva, crítica, reflexiva e democrática, que visa uma sociedade mais justa com menos desigualdade social e racial, que “[...] se tornadas cotidianas, colaboram com a luta antirracista que devemos travar em nossa sociedade para a construção de um novo mundo [...]”., contribui Nunes (2021, p. 60).

A realização desse estudo acerca das crianças e infâncias negras, é “[...] ato político [...] caracteriza nossa atuação como um posicionamento, militante e ativista, em torno das crianças negras e suas infâncias na produção de conhecimento científico.”, conforme Damião (2020, p. 39). Além disso, teve relação as dimensões ligadas a dor, ao prazer e cura (DAMIÃO, 2020), em relação a primeira dimensão, pesquisar sobre as desigualdades vivenciadas pelas crianças negras na Educação Infantil, bem como, refletir acerca das possibilidades de superar tais vivências, é a partir da identificação das minhas experiências na minha trajetória escolar como uma criança negra. Ao mesmo tempo que tal pesquisa movimenta o meu interno de forma prazerosa, amorosa, além de ser reconhecimento e afirmação de quem eu sou e o que me atravessa.

Entendemos que o problema do racismo precisa ser reconhecido e enfrentado cotidianamente em todos os espaços, em todo os níveis educacionais, a começar pela Educação Infantil e, para tanto, é imprescindível docentes dispostos, comprometidos e ativos em prol da luta antirracista que deve ser travada por toda a sociedade.

Para tanto, a presente pesquisa aponta, finalmente, a importância de incentivar, promover e proporcionar a formação continuada de professores/as e de demais profissionais que atuam na Educação Infantil, de modo, a propiciar estudos concernentes a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais para que seja presente, efetiva e transformadora, podendo contribuir dessa maneira, com as pesquisas e estudos compartilhados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gerson. Culturas, corpos e narrativas na diversidade social latinoamericana: uma certa fronteira amazônica. *Abehache*, São Paulo, 2017.

Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63830833/Culturas_corpos_e_narrativas_na_diversidade_social_latino-americana_-_uma_certa_fronteira_amazonica20200704-24040-1lck0pq.pdf?1593927371=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCulturas_corpos_e_narrativas_na_diversid.pdf&Expires=1636366772&Signature=Nip5r2V46o8JIFXwT4VPOIPO9wUsnlwOlxgk9WKjCOwUqN6igEac02fkUpT~Xj0~3KQvppVPUEFu6ffAqoTC1y8Dn7mbQG1E33Lg5BIZTB2RSPJG85YFFkp1QlyJ2cCc3WnzU~nziueVpRPF5oQBrM81ct6PaXNmY9N6CY4yxVb~RRd8upTAEncZ7cXQAiMHkmlagllMBUNW5KGkogWvtl27b4VKRh7yXoVjoHOz~Wik5hta5DML7MSpHvsRb7iFFaKAXvj15jytxHHe479--x6Curhk-72ataHEp2zp5JjTcepJFFFq35tsRqMoOPHpHQIPe9p9e~lwoZCBNDYjiw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 08 nov. 2021.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. p. 1-37. Disponível em:

https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

ARAUJO, Pedro Zambarda de. *Silvio Almeida detona artigo da Folha sobre 'racismo reverso': "Gangsterismo intelectual"*. 2022. Disponível em:

<https://www.prerro.com.br/silvio-almeida-detona-artigo-da-folha-sobre-racismo-reverso-gangsterismo-intelectual/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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 - BRASIL, 2012. p. 98-114. E-book.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 25-58.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

_____. Presidência da República. *Lei nº 7.716*, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%2

[Ocrimes%20resultantes%20de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor](#). Acesso em: 5 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.459*, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.459%2C%20DE%2013,7%20de%20dezembro%20de%201940. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Lei nº 8069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Toda%20crian%C3%A7a%20ou%20adolescente%20tem,pessoas%20dependentes%20de%20subst%C3%A2ncias%20entorpecentes. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Presidência da República. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

_____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 7-18. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 2/2007. *Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

_____. Presidência da República. *Lei 11.645*, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

_____. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. 2008. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/4-contribuicoes-para-implementacao-da-lei-10-639>. Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=Art.,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A2ncia%20%C3%A9tnica. Acesso em: 23 jan. 2022

_____. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - BRASIL: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília, DF: Inep, 2018. p. 175-212. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/5047099. Acesso em: 28 jan. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016-2018*. Brasília, DF: Inep, 2022. p. 9-57. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

<file:///C:/Users/jordania%20bandeira/Downloads/Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202020%20-%20resumo%20t%C3%A9cnico.pdf>.

Acesso em: 16 jan. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 2005. (Tese de doutorado) – Feusp, 2005. p. 96-102. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CARVALHO, Thaís Regina de. *Parecer TCC*. Destinatário: Jordania Cardoso Bandeira. Goiânia, 13 abr. 2022. 1 mensagem eletrônica.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto; 2021.

COSTA, Bruno Marcelo de Souza et al. Práticas pedagógicas: arte/ educação infantil na perspectiva étnico-racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 134-159, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1006>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Intelectuais negras na academia e crianças negras: produção de conhecimento como assuntos de vida!. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 20-43, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1001>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DE SOUZA, I. S.; LEITE DE SOUZA, L. E.; ALVES, L. T. de Q.; DE SOUZA MENDES, L. A. N.; DO VALE, V. P. DO SILÊNCIO DO LAR AO SILÊNCIO ESCOLAR: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 137–146, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/2000>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FERREIRA, E. dos S.; VIEIRA, J. J.; VIEIRA, A. L. C. Relações étnico-raciais e saberes docentes na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 236-252, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10006>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: uma proposta, múltiplas possibilidades. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 40 - 57. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/198472461426201340/2563>. Acesso em: 23 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso 15 jan. 2021.

JAKIMIU, V. C. de L. (2021). Extinção da secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(3), 115-137. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Acesso em: 5 fev. 2022.

JESUS, Lori Hack de. Professora, mulher negra e a lei da diversidade. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/33613/25553>. Acesso em: 22 nov. 2021.

JULIO, Michele Távora. Contribuições do Maracatu de Baque Virado na Educação Antirracista. *Revista Sustinere*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 160 - 183, ago. 2021. ISSN 2359-0424. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/51038>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais No Brasil Contemporâneo. Cadernos Penseb, n. 12, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acesso em: 09 jan. 2022.

MUNANGA, K. Uma abordagem Conceitual das noções de Raça, Racismo, Igualdade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação - PENESB - RJ 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial. 2021. p. 58-76. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002>. Acesso em: 8 jan. 2022.

QUEIROZ, HÁ; ALVARENGA JBS; MORAES-FILHO, IM; FIDELIS A; ARAÚJO, LM. O reconhecimento da identidade racial na educação infantil. *Rev. Cient. Sena Aires*. 2018; 7(1): 66-75. Disponível em: <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/305>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RIBEIRO, Patrícia Batista; SANTOS, Roseli Albino dos. Diversidade étnico-racial e as interações sociais na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 3, p. 985-1000, set./dez. 2017. Disponível em <https://bit.ly/2SZuchs>. Acesso em: 09 jan. 2022.

RIOS, Flávia. O protesto negro no Brasil contemporâneo. *Lua Nova*. São Paulo. 41-79, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GZGfkVrFDVQyzs7XgXpG83D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007, 100-126. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em: 28 set 2021.

SOUZA, Edmacy. Q. de; DINIS, Nilson. F. Identidade e diferença nos espaços educativos infantis. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 44, 2021. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7026>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. *Revista Humanidades e Inovação*. v.4, n. 1. 2017. p. 46-55. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/276>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 66-84, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1003>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, Caroline F. Jango da. *As representações sociais da criança negra na educação infantil: mecanismos de discriminação* -UNICAMP. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/19-carolina-felipe-jango-da-silva-12.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SILVA, Luciana Soares da. A educação infantil frente às questões étnico-raciais. *Revista de Educação do Cogeime*. 2016. p. 75-92. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/493/640>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 117-136. jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8314>. Acesso em: 08 nov. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos do GPOSSHE On-line*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 84–90, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 5 fev. 2022.

XAVIER, Donizete José. O conceito de tolerância em Paul Ricoeur. *Rever*, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/35653/24445>. Acesso em: 08 nov. 2021.