



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades Faculdade de  
Educação da Baixada Fluminense

Cristiane e Silva Pacheco

**Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil:  
reflexões, tensões e possibilidades**

Duque de Caxias

2023

Cristiane e Silva Pacheco

**Práticas curriculares antirracistas na Educação**

**Infantil: reflexões, tensões e possibilidades**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto

Duque de Caxias

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

P116 Pacheco, Cristiane e Silva  
Tese Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil: reflexões,  
tensões e possibilidades. / Cristiane e Silva Pacheco - 2023.  
134 f.

Orientador(a): Alexandre Ribeiro Neto.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação infantil - Teses. 2. Relações étnicos-raciais - Teses.  
3. Identidade – Teses. 4. Currículo – Teses. I. Ribeiro Neto,  
Alexandre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.016:373.2

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cristiane e Silva Pacheco

**Práticas curriculares antirracistas na Educação  
Infantil: reflexões, tensões e possibilidades**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação.

Data da aprovação: 5 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Barbosa dos Santos - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Elaine Pereira dos Santos - UERJ

---

Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2023

## DEDICATÓRIA

A Deus, pela vida e pela Graça que me alcançou. “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas” (RM 11:36). A minha mãe Tania, mulher negra da periferia que como mãe solo acreditou no poder de transformação da educação. A ela devo meu lugar de fala hoje.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a minha família por todo apoio e incentivo. Em especial minhas filhas: Maria Eduarda e a pequena Mariana, que foi literalmente ;gerada juntamente com a dissertação. Ao meu esposo Marcos Eduardo, a minha irmã Suelen e meu sobrinho João. Sei que não fácil para vocês lidarem com minha ausência em alguns momentos, fica aqui minha gratidão pelo amor, carinho e compreensão.

Também gostaria de agradecer a todos aqueles que lutam por uma educação de qualidade para os estudantes da periferia, em destaque aqui os professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/UERJ, onde conclui minha graduação em Pedagogia em 2003, e aos professores do PPG/ECC da mesma instituição, onde estou a concluir meu mestrado.

Meu agradecimento muito especial ao meu orientador professor doutor Alexandre Ribeiro Neto. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, pela compreensão e generosidade.

Deixo aqui meu agradecimento a toda equipe da E.M. Armando de Oliveira pelo acolhimento e envolvimento com a pesquisa, em especial às docentes participantes da pesquisa e às crianças que gentilmente me conduziram a escrever sobre elas e para elas. Sei que muitas me agradecerão um dia, assim como quero agradecer aqui também a todos os professores que contribuíram com minha formação acadêmica. Muito Obrigada!

“Ebenézer: Até aqui me ajudou o SENHOR” (I SM 7:12).

## EPÍGRAFE

Filosofia Ubuntu.

Um antropólogo visitou um povoado africano. Ele queria conhecer a cultura do lugar e averiguar quais eram os seus valores fundamentais, assim, lhe ocorreu uma brincadeira para as crianças. Ele colocou um cesto de frutas perto de uma árvore, e disse o seguinte às crianças:

– A primeira que chegar à árvore ficará com o cesto de frutas.

Mas, quando o homem deu o sinal para que começasse a corrida em direção ao cesto, aconteceu algo inusitado: as crianças deram as mãos umas às outras e começaram a correr juntas. Ao chegarem ao mesmo tempo, todos desfrutaram do prêmio. Eles se sentaram e repartiram as frutas.

O antropólogo lhes perguntou por que tinham feito isso, quando somente um poderia ter ficado com todo o cesto. Uma das crianças respondeu:

– Ubuntu. Como um de nós poderia ficar feliz se o resto estivesse triste?

O homem ficou impressionado pela resposta sensata desse pequeno. Ubuntu é uma antiga palavra africana que, na cultura Zulu e Xhosa, significa “Sou quem sou porque somos todos nós”. É uma filosofia que consiste em acreditar que cooperando se consegue a harmonia, já que se consegue a felicidade de todos.

## RESUMO

PACHECO, Cristiane e Silva. **Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil**: reflexões, tensões e possibilidades. 2023. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

O presente trabalho tratará acerca das práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil, apresentando algumas reflexões, tensões e possibilidades. Sabemos que características físicas como cor da pele e/ou tipo de cabelo são elementos excludentes, e as crianças afrodescendentes e indígenas sofrem com essa exclusão desde o nascimento. Inúmeras pesquisas sinalizam que ainda são poucos os ambientes escolares que oportunizam práticas pedagógicas, problematizando os elementos curriculares entregues aos(as) professores(as) pelas secretarias de educação, para que as crianças afrodescendentes e indígenas construam positivamente a sua identidade, com consciência e pertencimento racial. Porém, as poucas propostas pedagógicas existentes e intervenções dos pesquisadores, que têm assumido esse papel desestabilizando a colonialidade do saber, vem fortalecendo as formas de essas crianças vivenciarem a questão racial. Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa tem como objetivo apontar alguns caminhos que poderão favorecer a construção da identidade dessas crianças na Educação Infantil. Partimos da hipótese que o termo raça, nessa pesquisa, é compreendido como uma construção social, política e cultural, sendo ele fruto de relações sociais desiguais de poder. Dessa forma, tomamos como princípio que as propostas educacionais precisam trazer para a sua centralidade as relações étnico-raciais, possibilitando que às crianças conheçam-las. Logo, os educadores têm um papel fundamental nesse processo. Mas, destaca-se que essa é uma questão que precisa ser assumida pelas escolas e redes municipais de educação, possibilitando, desde a Educação Infantil, que essas crianças construam positivamente a sua identidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Relações Étnico-raciais. Identidade. Currículo.



## ABSTRACT

PACHECO, Cristiane e Silva. **Anti-racist curricular practices in Early Childhood Education: reflections, tensions and possibilities.** 2023. 134 p. Thesis (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

This paper will deal with anti-racist curricular practices in Early Childhood Education, where some reflections, tensions and possibilities will be presented. We know that physical characteristics such as skin color and/or type of hair for Afrodescendant and indigenous children are elements of exclusion since their birth, in which numerous studies indicate that there are still few school environments that opportunist pedagogical practices, problematizing the curricular elements given to teachers by the departments of education, for children of African descent and indigenous people, they positively construct their identity, with awareness of their racial belonging. However, the few existing pedagogical proposals and interventions of researchers, who have assumed this role, destabilizing the coloniality of knowledge, have been strengthening the ways in which these children experience the racial issue. In this sense, this research work aims to point out some paths that may favor the construction of the identity of these children in Early Childhood Education. Based on the hypothesis that the term race, in this research, is understood as a social, political and cultural construction, being the result of unequal social relations of power. Thus, it was assumed that educational proposals need to bring to their centrality ethnic-racial relations, enabling children to know them. Therefore, educators play a fundamental role in this process. But, it is highlighted that this is an issue that needs to be taken over by schools and municipal education networks, enabling from Early Childhood Education that these children can positively build their identity.

**Keywords:** Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Identity. Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pau Brasil da Escola Municipal Armando de Oliveira.....	75
Figura 2 – Mapa da Baixada Fluminense com as datas de emancipação dos municípios pertencentes a atual região metropolitana .....	77
Figura 3 – Busto de João Cândido. ....	900
Figura 4 – Mural sala 3.....	101
Figura 5 – Mural sala 1. ....	101
Figura 6 – Mural da sala 2 – Turma de Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde). ....	101
Figura 7 – Mural da sala 6 – Turmas de Pré-escola II .....	102
Figura 8 – Acervo literário da sala 3 – Turmas do Maternal II.....	102
Figura 9 – Acervo literário – Sala 1 – Turmas de Pré-escola I.....	102
Figura 10 – Acervo literário – sala 2 – Turmas de Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde).....	103
Figura 11 – Acervo literário – sala 6 – Turmas de Pré-escola II. ....	103
Figura 12 – Cartazes expostos na sala 1.....	104
Figura 13 – Cartaz sala 3 – Turmas de Maternal II.....	104
Figura 14 – Cartaz sala 2 – Turmas Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde). ..	105
Figura 15 – Cartaz sala 6.....	105
Figura 16 – sala 2 – chamadinha – Turmas de Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde).....	106
Figura 17 – Chamadinha – Sala 6 – Turmas de Pré-escola II.....	106
Figura 18 – Cantinhos dos brinquedos da sala 3 – Turma do Maternal II.....	108
Figura 19 – Cantinho dos brinquedos sala 6.....	108
Figuras 20 e 21– Roda de conversa com as crianças sobre nossa identidade.....	109
Figura 22 – Uma criança que não reconhece sua identidade racial.....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sugestões de práticas curriculares antirracistas .....	70
Quadro 2 – Turmas de 2023 .....	94
Quadro 3 – Respostas das docentes no questionário aplicado na pesquisa de campo.....	97

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1 RAÇA E RACISMO .....</b>	<b>21</b>
1.1 Racismo no mundo .....	21
1.2 Raça como construção social.....	23
1.3 Racismo no Brasil.....	27
1.3.1 <i>Brasil: democracia racial?</i> .....	31
<b>2 CRIANÇAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES: UM RETRATO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
2.1 Conceito de infância .....	37
2.2 O surgimento da Educação Infantil no Brasil.....	41
2.3 Como a criança percebe o racismo.....	45
2.4 Discriminação e preconceitos raciais no ambiente escolar.....	47
<b>3 PRÁTICAS CURRICULARES ENRIQUECEDORAS NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA .....</b>	<b>51</b>
3.1 Currículo – artefato cultural e social .....	51
3.1.1 <i>Do currículo como objeto de estudo</i> .....	53
3.1.2 <i>Teorias críticas do currículo tradicional</i> .....	55
3.2 Teorias pós-críticas .....	58
3.2.1 <i>Crítica pós-moderna</i> .....	59
3.2.2 <i>Crítica pós-estruturalista</i> .....	59
3.2.3 <i>Crítica pós-colonialista</i> .....	60
3.3 Pensamento decolonial e a contribuição para a construção do currículo antirracista.....	61
3.4 O currículo na perspectiva antirracista .....	64
3.5 Em foco: práticas curriculares de respeito a diversidade .....	69
3.5.1 <i>Minha identidade deve ser respeitada</i> .....	69
<b>4 ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>75</b>
4.1 Baixada Fluminense: o resgate da história dos negros e indígenas.....	76
4.2 A história da região da Baixada Fluminense .....	79
4.3 Município de São João de Meriti.....	85
4.4 A Rede Municipal de Educação de São João de Meriti: Escola Municipal Armando de Oliveira.....	91
4.5 Perfil da Unidade Escolar .....	93
4.5.1 <i>Aspecto social</i> .....	93
4.5.2 <i>Aspectos físicos</i> .....	93
4.5.3 <i>Turmas de 2023</i> .....	93
4.5.4 <i>Os profissionais</i> .....	94

<b>4.5.5 Os objetivos da Unidade Escolar.....</b>	<b>95</b>
<b>4.6 Análise dos dados da Pesquisa de Campo.....</b>	<b>95</b>
<b>4.6.1 Análise documental.....</b>	<b>95</b>
<b>4.6.2 Questionário.....</b>	<b>96</b>
<b>4.6.3 Observações dos espaços e registros das falas das crianças.....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B: TERMOS DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 foi identificado, na província de Wuhan na China, um novo vírus com potencial pandêmico. Devido a sua rápida taxa de transmissão e contaminação, foi o que de fato aconteceu e, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a pandemia da doença causada por esse vírus, Sars-Cov-19, popularmente conhecida como coronavírus, cuja doença oriunda, a covid-19, trouxe grandes mudanças nas relações sociais e econômicas. Uma das recomendações para evitar o contágio do vírus foi o isolamento social, o que impactou a vida das pessoas em vários aspectos.

Neste cenário de pandemia o setor educacional, mesmo com muitas limitações, foi um dos que continuaram a trabalhar através do ensino remoto. Estes profissionais precisaram se adaptar a uma nova realidade e tentar amenizar os danos que certamente seriam causados diante do fechamento das escolas. Esse afastamento do ambiente escolar gerou alguns problemas de aprendizagens nos alunos. Não podemos esquecer também o grande número de mortos. Sem contar os de ordem social, por conta do isolamento. Muitas pessoas inclusive desenvolveram depressão, ou pelo afastamento ou pelas perdas que tiveram nas famílias – em alguns casos, a morte da pessoa responsável por ser a provedora da fonte de renda da família – ou nos grupos sociais.

Para estes profissionais da Educação ficou a árdua tarefa de, mesmo passando por tudo isso, encontrar caminhos possíveis para manter o vínculo afetivo com seus alunos, estabelecendo contato, mesmo que virtualmente, para apoiar nos momentos de caos e tentar minimizar as perdas escolares.

De acordo com os autores Manenti, Pereira e Santos (2020, p. 29):

A pandemia causada pelo COVID-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar, entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação.

Muitos profissionais sem formação tecnológica, sem acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos ou necessitando dividir com outros membros da família, encontravam-se sem condições de mediar de forma eficaz a aprendizagem de seus

alunos, além de reconhecer que estes, em sua maioria, não tinham acesso à internet, aparelhos eletrônicos e nem ajuda de familiares para realizar as tarefas escolares.

Foi um momento muito tenso vivido pelos docentes, no entanto, em situações de caos surgem oportunidades de gerar conhecimentos. Neste sentido, as secretarias de educação em todo o Brasil se organizaram para realizar “lives” e cursos de formação on-line para seus profissionais, uma vez que necessitavam mantê-los na ativa, seja por pressões econômicas ou sociais.

Neste contexto, enquanto professora de Educação Infantil pude participar de um curso de formação com a temática: Educação Antirracista na Primeira Infância, o que possivelmente não teria acontecido de forma presencial antes da pandemia, devido à rotina de trabalho em duas redes públicas de ensino.

As questões apresentadas no curso, junto com a possibilidade de um tempo disponível de estudo por estar em casa e de alguns fatos ocorridos neste período, me levaram à leitura mais apurada sobre a temática abordada.

Os fatos citados se referem ao assassinato por asfixia de um jovem afro-americano chamado George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos em 25 de maio de 2020, que gerou protesto em muitas partes do mundo contra o racismo, com o clamor “*Vidas negras importam*”. No Brasil, após um mês deste acontecimento, em 2 de junho de 2020, o caso emblemático do menino Miguel de cinco anos, filho da empregada doméstica Mirtes Renata, uma mulher negra e da periferia, que caiu do nono andar do prédio em que Mirtes trabalhava como empregada doméstica, em Recife. A criança veio a óbito quando estava aos cuidados da patroa da mãe, enquanto Mirtes passeava com a cachorrinha da patroa.

Esses fatos confirmam a todos que o racismo é a causa do genocídio do povo negro e afrodescendente e foram responsáveis por me trazer uma grande inquietação: a reflexão sobre a melhor forma de contribuir dentro do meu espaço de atuação, enquanto professora, para mudar essa dura e cruel realidade que perdura séculos, pois compreendemos que a abolição tardia da escravatura no Brasil, em 1888, não representou grandes mudanças para a população negra brasileira. Inclusive, a primeira vítima do coronavírus no estado do Rio de Janeiro foi uma empregada doméstica negra de 63 anos, que contraiu a doença de seus patrões que haviam viajado para o exterior, se infectaram e acabaram por transmitir a ela, já que não foi dispensada do seu trabalho.

O que demonstra que a população negra no Brasil, sendo maior no mundo

fora do continente africano, sofre com esta forma de relação étnico-racial estruturada como algo “natural”, uma relação dita “harmoniosa”, fruto do pensamento da democracia racial difundido nas primeiras décadas do século XX sem considerar o processo histórico de dominação e exclusão.

Segundo Almeida (2019, p. 24), o que está estabelecido é um racismo estrutural que:

Se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Identificando o racismo como um problema estrutural no mundo e na sociedade brasileira, podemos entender que a instituição escolar não se encontra livre dos preconceitos em suas práticas pedagógicas, portanto, promover uma educação para a diversidade é um caminho possível para ajudar a combater este problema da nossa sociedade.

Moreira (2003) e Candau (2002) preconizam que é através de ações pedagógicas que é fortalecida a identidade do sujeito, por isso, incentivam o respeito a todas as culturas no ambiente escolar, acreditando que só assim é possível o êxito na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Compreendendo que é na primeira infância que o indivíduo inicia o processo de construção da sua identidade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), faz-se necessário e urgente que a educação antirracista esteja presente nas práticas curriculares desde a primeira infância. Por isso, meu objeto de pesquisa se encontra nas relações étnico-raciais das práticas curriculares na educação infantil.

Portanto, entendendo a importância de promover tais práticas desde a Educação Infantil é que a pesquisa busca responder à seguinte problemática: como podemos construir práticas curriculares antirracistas na educação infantil? Desta forma, essa pesquisa faz-se de extrema importância para subsidiar novos conhecimentos para o ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira específicos para a primeira etapa da Educação Básica, em consonância com a Lei Federal do Brasil nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), e de acordo com as DCNEI, a fim de enriquecer as práticas seguindo os eixos norteadores para as aprendizagens nesta



etapa: o interagir e o brincar proporcionam a todas as crianças interações que favorecem o conhecimento e a valorização da cultura étnico-racial negra e indígena através dos campos de experiência: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC para Educação Infantil, de 22 de dezembro de 2017) (Brasil, 2017) busquem fortalecer as identidades dos sujeitos envolvidos. Mas sobretudo, busca historicizar este processo de valorização das culturas negra e indígena no currículo escolar, respondendo aos seguintes questionamentos: por que só em forma de lei as histórias dos povos negro e indígena passam a ser valorizadas para compor o currículo da educação formal institucionalizada? Os cursos de Formação de Professores estão formando docentes seguros para proporcionar práticas curriculares que contemplem a história e cultura dos afro-brasileiros e dos povos originários às crianças da Educação Infantil? As práticas curriculares atuais de ensino encontram-se realmente livres de preconceitos e discriminações em relação à representatividade da figura do negro e do indígena na sociedade brasileira? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão sendo contempladas nas instituições escolares de educação infantil, ou apenas são escolhidas datas específicas para abordar o tema de forma estereotipada? No intuito de responder a tais questionamentos se faz de extrema importância retomar o processo histórico do povo negro na luta pelo direito a educação, para compreender as raízes das questões atuais apresentadas aqui. Além disso, reconhecendo uma lacuna na Lei 10.639/2003 e, posteriormente, na Lei 11.645/2008, que não apresentam em seus textos que a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* deve ser trabalhada na Educação Infantil, não levando em consideração que bebês e crianças pequenas são constituídos como sujeitos de direitos e que não estão livres de preconceito racial dentro ou fora do ambiente escolar, através de práticas que não fortalecem a sua identidade como afrodescendentes ou indígenas, que foram levantadas as seguintes hipóteses:

- 1- Os espaços de Educação Infantil entendem que devido à Lei 11.645/2008 não preconizar a educação infantil no seu texto, estes não têm a obrigatoriedade de abordar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena aos bebês e crianças pequenas;

- 2- Professores de Educação Infantil não trabalham a temática devido à falta de formação inicial adequada; e
- 3- Falta de formação continuada que aborde a temática de forma acessível e aplicável.

Desta forma, essa dissertação tem por objetivo refletir sobre o currículo da Educação Infantil acerca do aspecto da educação antirracista.

A escolha pelo tema tem relação direta com minha trajetória pessoal e atuação profissional. Fatos da minha história como mulher negra, da periferia da Baixada Fluminense e professora de Educação Infantil da rede pública de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de São João de Meriti, me levaram ao encontro com meu objeto de pesquisa e produzem sentido na realização da investigação. A pesquisa busca contribuir com conhecimentos acerca da cultura e história afro-brasileira e indígena para tornar práticas pedagógicas inclusivas desde a educação infantil, com o intuito de auxiliar na construção de uma sociedade livre de estereótipos e preconceitos.

Em se tratando da questão desta pesquisa, ela tem como objetivo central, investigar as tensões e possibilidades na construção de um currículo na Educação Infantil na perspectiva antirracista e por objetivos específicos os seguintes:

- refletir sobre os conceitos de raça e racismo;
- identificar processos de discriminação racial no mundo e no Brasil;
- apresentar a importância de trabalhar a educação antirracista para equidade racial desde a Educação Infantil;
- discutir políticas educacionais para equidade racial na educação infantil;
- apresentar práticas curriculares antirracista para a educação infantil.

A dissertação justifica-se, pois assim como Hooks (1994) retrata em seu livro *Ensinando a transgredir*, em que compreende que seu trabalho pedagógico deveria transcorrer em um curso contrário ao que vivenciou enquanto aluna em uma escola segregadora, surge da preocupação por trabalhar a educação antirracista na Educação Infantil, pelo fato do preconceito da questão racial poder provocar na criança a ação de silenciar-se e de negar-se a si mesmo, como aponta Silva (2001), explicando que essa ação pode acontecer com todos aqueles que não veem na

escola seu capital cultural reconhecido e valorizado. Neste sentido, busca problematizar o porquê de a própria obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, lembrando sempre da luta do movimento negro para essa obrigatoriedade – já que não foi de uma hora para outra que a lei surgiu. Visto que o Brasil é majoritariamente formado por uma população negra, a lógica seria que a cultura e a história dessa população já estivessem presentes no currículo e, posteriormente, a Lei 11.645/2008 sobre a valorização da cultura dos povos originários.

A metodologia adotada para implementação da pesquisa foi realizar uma pesquisa aplicada e explicativa, tendo como abordagem para o estudo do objeto de pesquisa aspectos qualitativos, lançando mão dos seguintes procedimentos: na fase inicial uma pesquisa bibliográfica e documental, e posteriormente fazendo um levantamento de dados aplicando entrevistas e questionários aos sujeitos envolvidos, tendo como foco a participação deles na realização da pesquisa. Tem como referencial bibliográfico para pesquisa sobre as questões de currículo, educação infantil e relações raciais, Cavalleiro (1999, 2005, 2012), Gomes (2020), Moreira (2003) e Rosemberg (2014), entre outros que pesquisam sobre a temática das relações étnico-raciais e educação infantil. Na pesquisa de campo, que o presente trabalho propõe realizar, serão aplicadas entrevistas com professores regentes de educação infantil e responsáveis da E.M. Armando de Oliveira, escola da rede pública de ensino de São João de Meriti, município periférico da região da Baixada Fluminense, mediante autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti (SME/SJM) e dos participantes da pesquisa. O local foi escolhido pelo meu envolvimento direto com ele. Sou nascida, fui criada e residente até hoje na região, tornando-me no ano de dois 2012 também professora desta escola. Me inspirei em minhas memórias de infância, das histórias das crianças que atendo na rede e, também, na extensão bibliografia existente sobre a temática das relações étnico-raciais, para pesquisar sobre essa região periférica da Baixada Fluminense. A escolha deve-se ao fato de reconhecer na região Baixada Fluminense, devido ao processo histórico que fez com que grande parte de sua população seja afrodescendente, no entanto, a grande maioria desconhece sua própria história e se deparam com preconceitos enraizados no seio da nossa sociedade. A investigação da pesquisa se propõe a auxiliar na construção de uma prática por parte dos docentes de reflexão e tomada de decisão em oferecer uma educação que fortaleça processos identitários e que favoreça a representatividade

do povo negro e indígena em concordância com as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional. Com isso, a dissertação terá como intenção aproximar os resultados das reflexões desse trabalho para futuras transformações nas práticas curriculares na educação infantil.

Através da análise de dados e com as pesquisas bibliográficas realizadas, reconhecendo o papel da educação infantil na formação do sujeito, o propósito da pesquisa será apresentar práticas curriculares que contribuam para uma educação antirracista na primeira etapa da educação básica, fortalecendo a construção da identidade e representatividade do negro e do indígena, já que um grito de respeito emerge desde muito cedo.

## 1 RAÇA E RACISMO

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Só serve o não preto)

Que vai de graça pro  
presídio É para  
debaixo do  
plástico  
Que vai de graça pro  
subemprego É pros  
hospitais  
psiquiátricos  
(A carne, 2002).

### 1.1 Racismo no mundo

Durante os séculos XV e XVI, em concomitância com a expansão europeia, houve uma intensificação da dominação e exploração das periferias da Europa pelos Estados, aristocracias e comerciantes do noroeste europeu. Nesse contexto, no Leste da Prússia, no século XVI, a aristocracia reforçou as obrigações dos servos, que foram obrigados a trabalhar sem remuneração por diversos dias na semana nas terras dos senhores, produzindo grãos para exportação aos grandes centros comerciais, como Amsterdam e Londres.

Essa relação pode ser considerada como uma forma de colonialismo informal ou neocolonialismo, caracterizada pela dominação dos comerciantes de centros mais avançados em aliança com os senhores locais fortemente dependentes da mão de obra forçada.

A subjugação dos camponeses do Leste Europeu por meio da exploração colonial é a raiz de vários estereótipos enraizados na parte Oeste. No final do século XIX, trabalhadores alemães nativos do distrito industrial do Vale do Ruhr, no Oeste da Alemanha, rotulavam migrantes dos países do Leste da Prússia como “poloneses” e os culpavam por aumentos nas taxas de criminalidade e problemas de saúde pública (Monsma, 2017).

Posteriormente, os nazistas adotaram medidas repressivas que resultaram no fechamento de todas as associações e periódicos dos poloneses no Vale do Ruhr, além de prender e assassinar líderes étnicos, impondo uma assimilação forçada. A brutalidade dos nazistas em relação aos eslavos foi ainda mais terrível durante a

invasão da Polônia, que resultou em seis milhões de mortes diretas ou indiretas (sendo metade judias) e na invasão da União Soviética, que resultou em um saldo total de mortes de vinte milhões de pessoas, entre civis e militares

Na realidade, existem diversas formas de racismo presentes na Europa. No entanto, algumas dessas formas não podem ser completamente explicadas pelo paradigma colonial. O antissemitismo e o anti-islamismo europeus, por exemplo, têm suas raízes antes da expansão colonial europeia, tornando-se difícil distinguir entre o preconceito religioso e o essencialismo negativo característico do racismo (Monsma, 2017).

Além disso, os povos ciganos também enfrentam racismo na Europa, sendo vítimas de genocídio durante o regime nazista, juntamente com os judeus (About; Abakunova, 2016). Como é possível verificar, a história nos apresenta diversos tipos de racismo, nos quais quem o pratica frequentemente demonstram fascínio pelas diferenças físicas e as inventam, mesmo que não existam. Um exemplo comum é a noção de que os judeus têm o nariz grande ou os italianos têm pele “tom de oliva”.

No entanto, essas marcas físicas são fantasiosas, e na prática, esses povos racializados eram identificados pela ancestralidade, sobrenome, práticas religiosas e culturais ou origem geográfica. As consequências para os povos subjugados por esse tipo de expansionismo são graves, como a perda de terras e recursos naturais, além de serem tratados como cidadãos de segunda classe e sofrerem discriminação dos povos dominantes.

Essa realidade pode ser vista em diversas partes do mundo, como nos indígenas da América, chicanos no Sudoeste dos Estados Unidos, minorias étnicas na periferia da Rússia e China e africanos negros na África do Sul (Monsma, 2017).

Após a abolição da escravidão na maior parte do Oriente Médio e norte da África no século XIX, a discriminação racial contra os negros continuou, embora de forma menos violenta do que na América (Lewis, 1990). Monsma (2017) afirma que o racismo é geralmente caracterizado pela essencialização negativa e pelo nativismo, e é frequentemente usado para justificar a violência contra imigrantes ou para campanhas exigindo sua expulsão.

Embora o colonialismo e a dominação europeia no mundo sejam os fatores mais importantes por trás do racismo moderno, eles não são as únicas fontes do racismo. Ao longo do século XX, o racismo contra os negros manifestou-se de

diferentes formas em diversas partes do mundo.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o racismo contra os negros foi expresso de forma violenta e sistemática, através de políticas segregacionistas que limitavam o acesso dos negros a oportunidades de trabalho, educação e participação política. O movimento pelos direitos civis liderado por Martin Luther King Jr. na década de 1960 foi uma das principais lutas contra esse tipo de racismo nos Estados Unidos. Na África do Sul, o Apartheid foi um regime político de segregação racial que vigorou de 1948 a 1994 e que discriminava os negros em diversos aspectos da vida social, política e econômica<sup>1</sup>. O fim do apartheid só foi possível graças a uma intensa luta liderada por Nelson Mandela e outros ativistas que buscavam a igualdade racial e a justiça social.

Infelizmente, o racismo ainda é uma realidade em muitas partes do mundo. Apesar de haver progresso em algumas áreas e sociedades, ainda há muitas manifestações de preconceito e discriminação racial em várias formas e contextos (Nascimento, 2016). Nos Estados Unidos, por exemplo, tem havido uma crescente conscientização sobre a questão racial, especialmente após uma série de assassinatos de afro-americanos por policiais brancos que geraram manifestações e protestos em todo o país. No entanto, ainda há uma grande lacuna no que diz respeito ao acesso a recursos, oportunidades e justiça para pessoas negras (Rodrigues, 2020). Na Europa, o aumento da imigração tem alimentado o crescimento de partidos de extrema direita e movimentos nacionalistas que promovem a xenofobia e a discriminação racial. Além disso, as políticas de imigração restritivas e a falta de ação para combater a discriminação têm deixado muitas comunidades de imigrantes e refugiados vulneráveis às manifestações de preconceito (Ferreira, 2023). Segundo Ferreira (2023), a população afrodescendente na América Latina ainda enfrenta racismo e exclusão social, com pouca presença em posições políticas, econômicas e culturais. Infelizmente, o racismo é um problema contínuo em países africanos, onde conflitos entre grupos étnicos distintos ainda ocorrem com frequência.

## **1.2 Raça como construção social**

---

<sup>1</sup> Apartheid foi um sistema de segregação racial, em que uma minoria branca controlava a maioria negra e mestiça, legalmente segregada nos locais públicos, nas escolas, no direito de ir e vir e até mesmo no direito de votar na África do Sul (NASCIMENTO, 2009).

Atualmente o tema racismo está em voga, modismo à parte, isso muito se deve ao amadurecimento e fortalecimento político dos Movimentos Negros, em diversas partes do mundo. No Brasil como aponta Nilma Lino Gomes (2017), o que pode ser considerado um avanço, no sentido de: dar notoriedade a luta por igualdade e equidade da população negra.

Ainda assim, mesmo com toda a visibilidade que vem ganhando temática, devido ao ativismo políticos dos negros e negras. Ainda há superar sobre essa questão. Segundo Almeida (2019), o racismo que está estabelecido é um racismo estrutural, que define relações de preconceitos enraizados nas diversas esferas da sociedade, que acaba por criar barreiras socioeconômicas, para que a população negra consiga mobilidade social.

Para entender melhor esse racismo estrutural, é necessário compreender o que significa propriamente o racismo.

O termo racismo começou a ser usado no século XX após a disseminação da ideia de classificação dos seres humanos a partir das teorias de raça difundidas entre os séculos XVIII e XIX, onde “o termo “raça” adquiriu um status científico que contribuiu para resumir as diferenças: acreditava-se que as características fenotípicas desafiavam a influência das circunstâncias externas, ao passo que as capacidades morais e intelectuais estavam inextricavelmente ligada à aparência física (Bethencourt, 2018, p. 343).

Assim entendemos que, ao longo do tempo a classificação de pessoas segundo ao fenótipo ganhou outra forma de utilização e que a sociedade fez uso dessas formas para inferiorizar as pessoas.

E desta forma, compreendendo em Gomes (2005) que o termo raça deve ser enxergado como uma construção social, política e cultural, fruto de relações sociais desiguais de poder, o que permite fazer com que fique mais claro entender como, historicamente, o povo negro foi posto às margens da sociedade, sendo considerado como raça inferior pelas teorias raciais, que mesmo após a abolição da escravidão continuaram orientando o pensamento social, no caso do Brasil, por exemplo (Gomes, 2005).

A construção social do conceito de raça engloba presente, passado e futuro, visto que, ao tratar as questões étnico-raciais é relevante voltar ao passado devido a necessidade da retomada dos acontecimentos históricos, para a compreensão das heranças e consequências desses fatos. No presente para assim poder transformar



a sociedade. Contribuindo com o futuro almejado, uma sociedade com menos desigualdade socioeconômica.

Esse arcabouço conceitual foi apropriado socialmente da Biologia, vindo carregado por nomenclaturas e definições que foram usadas posteriormente de maneira política, assim como para classificar os indivíduos. Em relação à espécie humana, a identificação não é realizada dessa maneira, pois existem diferenças do fenótipo, que são algumas características da fisionomia dos sujeitos.

Na realidade, não existem raças definidas, o que existe são características do genótipo, que podem ou não se expressar no fenótipo. Savazzoni (2015) defende que o racismo se assenta principalmente na ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estariam fundadas nas diferenças biológicas, na natureza e na constituição do ser humano.

O modo como o conceito de raça é usado na sociedade funciona como um marcador social. É como se os indivíduos negros estivessem embaixo em uma pirâmide de desenvolvimento humano na qual, branco ocupa o topo dessa hierarquia. No Brasil não podemos falar em supremacia branca, pois segundo os dados apresentados pelo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eles não são maioria para constituir uma supremacia. Podemos falar em *Pacto da branquitude*, segundo Cida Bento apresenta em seu livro.

Recorremos a Guimarães (2008, p. 76-77): “que cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”. O sujeito social pode ou não abranger exemplos experimentados na sociedade em que esteja inserido. Todo indivíduo percebe desde muito cedo que ele precisa saber fazer a diferença entre quem é superior ou inferior a ele, que é bom e quem não é, ainda mais se estiver envolvido em algum grupo dominador (Savazzoni, 2015).

O racismo é uma atitude discriminatória e preconceituosa fundamentada no conceito de que certas raças/etnias sejam superiores a outras, embora esteja relacionado ao preconceito contra pessoas negras. Ele também pode se manifestar em diferentes contextos, que englobam qualquer etnia ou raça (Gomes, 2002). Percebe-se nele um problema que está fincado nas estruturas e bases do país, mas nem sempre aparecendo de forma explícita, e sim através de sutilezas, o que justifica que nem sempre é fácil compreender e identificá-lo e como ele funciona, fator que impacta fortemente na sociedade.

Na realidade é muito complexo combater algo, quando uma grande maioria banaliza o fenômeno, dificultando as possíveis ações que remetem a soluções que vão ao encontro do problema com firmeza e efetividade. Quando se fala de raça e racismo é preciso falar de etnia, porque ela delimita características históricas, psicológicas, geográficas e culturais de sujeitos que compartilham a mesma cultura, porém esse conceito não dá conta de identificar e refletir todos os problemas sociais ligados à raça e ao racismo (Guimarães, 2008).

Este mesmo autor demonstra que o racismo se manifesta sempre numa situação de desigualdade hierárquica marcante – uma diferença de status atribuído entre agressor e vítima – e de informalidade das relações sociais, que transforma a injúria no principal instrumento de restabelecimento de uma hierarquia racial rompida pelo comportamento da vítima.

A Convenção Interamericana contra o racismo é de suma relevância, pois foi internalizada nos direitos brasileiros como forma de emenda constitucional, sendo aprovada em 2021 e promulgada em 2022. Ela abriga conceitos muito importantes como a discriminação racial direta, trata-se de todo tipo de diferenciação, exclusão, restrição ou prioridade em todos os setores da esfera pública e/ou privada, cuja finalidade é cassar ou diminuir o reconhecimento, gozo ou exercício de forma igualitária de um ou mais direitos humanos em liberdades fundamentais sagrados nos órgãos internacionais que se aplicam aos estados partes.

Segundo a Organização dos Estados Americanos (2013):

Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais de pessoas ou grupos sujeitos a discriminação ou intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos.

Esta discriminação racial pode basear-se em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica. O preconceito ocorre quando um indivíduo cria um conceito sobre algo de forma antecipada. Representa um fenômeno que possui uma grande capacidade de se perder o controle sobre ele, pois depois que é criado acaba por remeter a uma ação preconceituosa (Carneiro, 2005).

Quando se fala em discriminação, ela pode ser tanto negativa quanto positiva. Exemplo desta última, é a Lei de Cotas e a Lei 10.639 de 2003 que promove o ensino da História da África. Trata-se de ações que discriminam, mas de forma positiva.

Outra questão a mencionar para reflexão, diz respeito aos processos de colonização que ocorreram pelo mundo, se faz importante sua análise para que seja possível entender de fato todos os aspectos sociais que envolvem a construção do conceito de raça e as relações que surgem a partir daí. Pode-se citar o exemplo dos africanos, que serviram de escravos dos colonizadores.

Nos dias atuais não mostram um panorama diferente, quando se percebe olhares para o corpo negro, como se representasse um objeto e por isso considerado uma mão de obra barata (Gomes, 2005). No caso dos povos indígenas, o processo de colonização se deu a partir do extermínio, silenciamento, omissão e invisibilidade (Jesus, 2011).

Durante muito tempo o pensamento colonial predominou valorizando a cultura e conhecimentos de um povo em detrimento de outros, através da construção social do conceito de raça justificando a colonização.

Para superar esse pensamento colonial e as mazelas decorrentes dele foi-se formando o conceito de decolonialidade – a decolonialidade nada mais é que desmantelar a razão colonial (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). Por isso mesmo, pensando neste vínculo do conceito de decolonialidade com a necessidade de ações educacionais antirracistas tão em voga nos dias de hoje, é que existe a obrigação de refletir as relações intrínsecas entre a formação individual da origem do indivíduo e da colocação destes na sociedade (Cunha Jr., 1999).

A construção social é algo dinâmico e não algo pronto e acabado. Neste sentido que, hoje em dia é preciso ensinar desde cedo às crianças a desenvolverem o pensamento crítico, tentando fazer com que elas passem isso para as famílias. Mas para isso ser uma realidade, essa construção deve começar na escola. Mas é papel da escola sim, por meio de material didático, abordar contextos mais amplos e mais críticos acerca do tema e que promovam esta conscientização. São vários os fatores que vão ocorrendo no cotidiano e que levam os educadores a refletirem o seu papel sobre as ações para esse tipo de educação (Oliveira, 2003).

### **1.3 Racismo no Brasil**

Podemos afirmar que o racismo no Brasil e na América Latina apresenta uma particularidade em relação a outros países do mundo. Isso se deve ao fato de que a identidade nacional brasileira foi criada ou “imaginada” como uma comunidade de

peças com origens étnicas distintas, provenientes principalmente da Europa (Guimarães, 1999). No Brasil, a formação da nação foi marcada pela mistura de crioulos, cujas origens étnicas e raciais foram deliberadamente apagadas pela identidade nacional brasileira. Guimarães (1999, p. 52) cita: “A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis. Mas a ordem escravocrata, no entanto, fora apenas substituída por outra ordem hierárquica”.

Por meio da formação da nação brasileira, a “cor” passou a ser utilizada como uma espécie de código cifrado para a “raça”, tornando-se uma marca de origem. Após a independência do país, o racismo colonial, que se baseava na ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, foi substituído pela concepção de uma nação mestiça (Andrews, 1997).

Nesse contexto, um sistema de hierarquização social foi estabelecido no Brasil, no qual a posição social é determinada por uma série de fatores, incluindo a classe social, a origem familiar, a cor e a educação formal. Essa hierarquização é fundamentada nas dicotomias que sustentaram a ordem escravocrata por três séculos: elite/povo e brancos/negros, as quais se reforçam simbólica e materialmente (Guimarães, 1999).

Costa (1997) reconhece essa origem do preconceito de cor no Brasil quando escreve: “O preconceito racial servia para manter e legitimar distância do mundo dos privilégios e direitos do mundo de privações e deveres” (Costa, 1997, p. 137). Por volta do século XIX, a doutrina liberal que pregava a inferioridade dos pobres encontrou sua justificativa no Brasil por meio da supressão da cultura africana e da exclusão política, social e cultural da maioria dos pretos e mestiços.

A pobreza desses grupos, assim como a antiga condição de escravos, era vista como um sinal de inferioridade. Ao contrário dos Estados Unidos, onde houve uma mistura étnica predominante entre europeus, a “branquitude” no Brasil não foi definida por questões étnicas, mas sim pela exibição de símbolos de europeidade, como a formação cristã e o domínio das letras, pelos mestiços e mulatos claros (Winant, 1994).

De acordo com Guimarães (1999), as regras de pertencimento minimizaram a importância do grupo racial “negro”, criando uma dicotomia entre mestiços e pretos. O termo “negro” se tornou sinônimo de não-europeu, com o verdadeiro preto sendo aquele que não era letrado e ainda acreditava em crenças animistas. Dessa forma,

somente aqueles com pele escura sofrem plenamente a discriminação e o preconceito antes destinados aos africanos negros. Aqueles com diferentes níveis de mestiçagem podem ter acesso a alguns privilégios reservados aos brancos, dependendo de seu grau de “brancura” tanto na aparência como culturalmente, uma vez que ser “branco” é símbolo de “europeidade”.

A questão racial no Brasil é um tema importante e os indicadores sociais não deixam mentir a vulnerabilidade deste assunto nos mais diversos setores, como na educação, na saúde, na assistência social, no acesso à infraestrutura, entre outros (Gomes, 2005).

Eles são reveladores da gravidade da situação que separa pessoas negras e pessoas brancas no país. Essas discussões revelam que os afrodescendentes e indígenas, embora sejam a maioria, se mostram a minoria nos postos de tomadas de decisões, nos altos postos hierárquicos, que na maioria massiva é ocupado por brancos. Esses grupos vulneráveis estão quase sempre em ambientes que pagam salários mais baixos, mesmo que essas pessoas possuam a qualificação adequada (Gomes, 2005).

Conforme lembra Henriques (2001), negros e indígenas são menos representados, mesmo sendo a maioria, e acabam sendo as maiores vítimas da miséria e da violência que traz a morte de mulheres e jovens negros e por isso que cada vez seguem mais unidos e engajados para mudar essa situação, buscando por mais representatividade.

[...] penso ter contribuído para provar que os negros e mulatos brasileiros estão unidos com todo o povo na defesa da democracia, sem abdicar da sua qualidade de brasileiros, de parte integrante da nacionalidade que os seus avós ajudaram a criar, sem nenhuma disposição de servir às maquinações dos fascistas e dos falsos democratas, provocando desuniões e conflitos dentro da sociedade, a fim de prejudicar a saída democrática pacífica que todos desejamos para a situação nacional (Carneiro, 2005, p. 11).

O contexto político e socioeconômico, que o país vive retrata um processo de crise, em todas as esferas, e no contexto político, a dimensão racial é parte do problema, pois não há como enxergar um contexto democrático em que pessoas negras sejam a maior parte dos marginalizados (Carneiro, 2005).

Qualquer crise econômica e conseqüentemente, o aumento do desemprego acaba por atingir sempre a maioria das pessoas negras (Carneiro, 2005). Situações

como essas, acabam por fragilizar ainda mais a democracia, o que remete a práticas mais autoritárias, algo muito comum no Brasil, e a população negra em seus muitos movimentos sempre resistiu a tudo isso (Ribeiro Neto, 2015).

Essas manifestações dos movimentos negros em favor de uma igualdade social no Brasil ocorrem desde sempre. Os exemplos de violências na história do Brasil e toda prática de marginalização com esse grupo são imensos, entretanto os movimentos sociais negros sempre deram respostas a essas questões, que até hoje são contínuas e radicalizam a opressão (Ribeiro Neto, 2015).

A relação entre racismo estrutural e democracia no Brasil não está clara, e de forma generalizada, há uma grande contradição, pois, mesmo representado na Constituição, os fatores relacionados à igualdade são bem diferentes na teoria e na prática.

Um grande exemplo disso são os modelos de resistência que permeiam a história brasileira, que podem ser vistos desde os primeiros capoeiristas, quilombolas e quaisquer manifestações de matrizes africanas concomitantemente a um estado que opera e materializa a desigualdade, pautado em narrativas hegemônicas e fraudulentas (Silva, 2018).

No papel, o que se tem é um estado brasileiro que pauta a necessidade de ações voltadas para políticas públicas, fundamentadas em uma concepção de integração de raças vivendo pacificamente (Savazzoni, 2022). Na prática temos o que se chama de o mito da democracia racial (Bernardino, 2018), que materializa um imaginário de uma igualdade ainda distante.

O processo de construção do nosso país vivenciou uma dinâmica que sempre produziu a exclusão das populações que representam uma parcela importante da formação da sociedade, que são populações negras e indígenas, sendo estes grupos a maioria que vive situações de vulnerabilidade tanto econômica, quanto social.

Para Savazzoni (2015), quando se analisa, por exemplo, o modo como nasceu, cresceu e se desenvolveu o povo brasileiro, compreende-se que a discriminação esteve presente desde os primórdios, sendo formada basicamente a partir da miscigenação de todas as matrizes étnicas, não havendo nada igual no mundo inteiro. Esse tipo de atitude está relacionado aos estudos de Fernandes (1984):

Os brasileiros não evitavam, mas tinham vergonha de ter preconceito” e “consideravam feio ter que admitir a discriminação e não o ato de

discriminar” o que gera o preconceito contra o preconceito. Essa atitude foi chamada por Fernandes de “preconceito retroativo.

No Brasil, no período pós-escravidão, as instituições de Segurança pública, da Saúde e da Educação começaram a ser construídas, mas não foram criados protocolos para a abordagem das pessoas negras nessas instituições, onde a própria regra é, inconstitucional e racista. Essas regras dentro desses lugares constituem uma estrutura social, junto aos pensamentos dos indivíduos, que acabam por também o ser, o que prova que o racismo é de fato institucional.

### *1.3.1 Brasil: democracia racial?*

O termo “democracia racial” é frequentemente utilizado para descrever a ideia de que no Brasil não existem problemas raciais, ou que as diferenças raciais não são tão relevantes como em outros países. No entanto, essa ideia é controversa e tem sido criticada por diversos estudiosos e ativistas (Gomes, 2003).

A Democracia Racial é uma ideologia que surgiu no Brasil na década de 1930, e que argumenta que o país é caracterizado pela harmonia e convivência pacífica entre as diferentes raças, em contraste com os conflitos raciais presentes em outros países. Essa ideologia foi amplamente divulgada por intelectuais e políticos brasileiros, e tornou-se parte da identidade nacional (Gomes, 2003). No entanto, essa ideia é criticada por diversos motivos. Primeiro, ela ignora as desigualdades socioeconômicas e raciais que ainda existem no país. A população negra, por exemplo, enfrenta discriminação em diversas esferas, como no mercado de trabalho, na educação e na justiça.

Além disso, a ideia de Democracia Racial pode ser utilizada para justificar a falta de políticas públicas que visem combater o racismo e suas consequências. Ao acreditar que o país é caracterizado pela harmonia racial, muitas vezes se argumenta que não há necessidade de ações afirmativas ou de políticas de reparação histórica para a população negra (Guimarães, 2019).

Por fim, a ideia de Democracia Racial também é criticada por apagar as diferenças culturais e a riqueza da diversidade presente no país. Ao defender que não existem problemas raciais, essa ideologia ignora as contribuições e a importância das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira (Guimarães, 2019). Realizando uma análise histórica do Brasil, no século passado, é possível

notar que nas décadas de 1920 e 1930, houve uma crescente insatisfação nacional em relação à imigração e europeização. Nesse contexto, a xenofobia de cunho conservador, passou a ser uma importante força de mobilização política da classe média, culminando no surgimento do movimento Integralista em 1932 em São Paulo, que tinha características fascistas (Andrews, 1997).

O objetivo de transformar o Brasil em uma sociedade branca europeia nos trópicos falhou, trazendo à tona questões sobre o futuro desenvolvimento do país e a identidade racial nacional. Em 1933, o intelectual Gilberto Freyre ofereceu uma resposta ao retomar o diálogo entre o Brasil e seus interlocutores do Atlântico Norte. Porém, com uma perspectiva diferente. Enquanto os defensores do branqueamento buscavam europeizar o Brasil e torná-lo branco, Freyre (2016) aceitou que o brasileiro nem era branco nem europeu e nunca seria. Segundo o autor, o Brasil se transformaria em Europa nos trópicos. Um experimento exclusivamente americano em que europeus, indígenas e africanos se uniram para criar uma sociedade autenticamente multirracial e multicultural (Andrews, 1997). Durante os anos 1930 e 1940, as críticas à ideia de Democracia Racial foram principalmente desenvolvidas por intelectuais afro-brasileiros e pela imprensa negra. No entanto, tais críticas ficavam fora dos limites do discurso acadêmico, intelectual e oficial, no qual a hegemonia do paradigma de Freyre era inquestionável. Somente quando escritores e pesquisadores estabelecidos e respeitados começaram a questionar a democracia racial, é que a defesa das concepções da identidade nacional começou a ser flexibilizada. Isso ocorreu somente depois que os eventos e influências internacionais começaram a pressionar o Brasil, vindo de fora de suas fronteiras (Maia, 2016). Durante o período pós-segunda guerra mundial, o Brasil experimentou um crescimento econômico que, de fato, aumentou as oportunidades de mobilidade social, mas essas oportunidades foram distribuídas de forma desigual em favor dos brancos.

Isso aconteceu mesmo com um aumento significativo no número de não brancos qualificados para competir por essas vagas. O aumento no ensino superior ampliou tanto o número de cursos universitários quanto o número de graduados afro-brasileiros no Ensino Médio e Superior.

Em 1950, apenas 48 mil afro-brasileiros (de uma população total de negros e pardos de 16,5 milhões) se formaram em escolas de ensino superior e apenas quatro



mil no ensino médio. Em 1987, esses números haviam crescido para 2,7 milhões e 485 mil, respectivamente, de uma população total de não brancos de 59,3 milhões (Andrews, 1999).

Havia uma disparidade considerável no nível de educação alcançado pelos não-brancos em relação à população branca, no entanto, mesmo assim, produzia-se um número significativo de competidores não-brancos para cargos de colarinho branco, como funcionários de escritório, executivos, profissionais liberais e técnicos.

Entretanto, estudos estatísticos e evidências empíricas demonstraram que quando negros e mulatos buscavam essas posições, encontravam barreiras significativas relacionadas a preconceito e discriminação. As desigualdades sociais registradas no censo de 1980 forneceram munição adicional para críticas contra o que era cada vez mais chamado de “mito” da Democracia Racial.

Nos anos 2000, o debate em torno da Democracia Racial no Brasil se intensificou, com um aumento de vozes críticas em relação a esse conceito. A ideia de que o Brasil é uma sociedade racialmente harmoniosa e livre de preconceitos raciais começou a ser questionada por uma série de movimentos sociais e acadêmicos.

Um dos principais argumentos levantados contra a democracia racial nos anos 2000 é que ela serve como uma forma de mascarar as desigualdades raciais que ainda persistem na sociedade brasileira. Essa crítica ganhou força com a divulgação de dados que mostram a existência de uma série de disparidades entre brancos e negros em áreas como educação, renda, saúde e segurança (Alberto; Hoffnung-Garskof, 2018).

Além disso, segundo Alberto e Hoffnung-Garskof (2018), o debate sobre a ação afirmativa, que teve início nos anos 1990, também contribuiu para a contestação da democracia racial nos anos 2000. A implementação de políticas que buscam corrigir desigualdades históricas entre brancos e negros foi vista por alguns como um reconhecimento de que a democracia racial é uma ilusão.

Para analisar o racismo no Brasil, é necessário considerar três processos históricos distintos. O primeiro é o processo de formação da nação brasileira, que tem impacto nos dias atuais. Em segundo lugar, é importante considerar como a ideia de “raça” se interliga com outros conceitos hierárquicos, como classe, status e gênero.

Por fim, deve-se levar em conta as mudanças na ordem socioeconômica e seus efeitos regionais (Guimarães, 1999). Discutir a nacionalidade é crucial nesse contexto, já que as regras de pertencimento nacional no Brasil tendem a suprimir e subordinar sentimentos étnicos, raciais e comunitários. Como aponta Guimarães (1999), a nação brasileira foi concebida como uma conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua.

Nesse contexto, o racismo brasileiro tende a ser um racismo que nega absolutamente as diferenças e pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal (explícito ou não) de homogeneidade.

Essa discrição do racismo tem uma história própria. No início deste século, por exemplo, o racismo brasileiro era completamente manifesto (Guimarães, 1999). A base do pensamento racista brasileiro, naquela época, não era nada mais do que uma adaptação do chamado “racismo científico” às “doutrinas racialistas” que tentaram provar a superioridade da raça branca. Embora seja verdade que cada forma de racismo tenha uma história distinta, a ideia de branqueamento é certamente aquela que caracteriza nosso pensamento racial.

A singularidade do racialismo brasileiro estava na importação de teorias racistas europeias, excluindo duas de suas concepções importantes – “a natureza inata das diferenças raciais e a degeneração decorrente da mistura racial – para formular uma solução própria para o ‘problema negro’” (Skidmore, 1999).

O cerne do pensamento racialista brasileiro era a crença de que, o sangue branco tinha o poder de purificar, diluir e extinguir o negro, permitindo que os mestiços se elevassem a um patamar civilizado.

A noção de “embranquecimento” foi criada em resposta a um orgulho nacional ferido, que sofria de incertezas e desconfianças quanto à sua genialidade industrial, econômica e civilizatória. De acordo com Andrews (1997), o termo “embranquecimento” passou a significar a habilidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, onde emergia uma nova raça) de absorver e integrar mestiços e negros.

No entanto, essa capacidade exige implicitamente que as pessoas de cor renunciem à sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” são, portanto, conceitos de um novo discurso racialista. Por outro lado, Guimarães (1999) argumenta que o núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes implícita, de que a nação brasileira teve três “raças” fundadoras, cada

uma contribuindo com habilidades culturais de qualidade diferente.

A cor das pessoas e seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças”. No âmago desse pensamento sobre nacionalidade, a cor da pele se torna uma marca indelével não porque denote uma ancestralidade inferior, mas porque é vista como explicação para a posição social inferior atual da pessoa.

Trata-se de uma visão muito específica sobre o que é ser brasileiro. Por outro lado, segundo Gomes (2005), não se pode ignorar o papel do movimento negro no Brasil, que trouxe o debate sobre o racismo para a esfera pública e questionou as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais. Esse movimento social ressignificou e politizou a raça, dando-lhe um caráter emancipatório em vez de inferiorizante. Ainda de acordo com Gomes (2005, p. 95), o movimento negro pode ser entendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Conforme Gomes (2005), o movimento negro no Brasil é composto por ações políticas de mobilização, protesto antirracista, movimentos artísticos, literários e religiosos, promovidos pelos negros para alcançar a libertação e enfrentamento do racismo. Domingues (2007) tem uma definição mais restrita, entendendo o movimento negro como um movimento político de mobilização racial, mesmo que possa assumir uma dimensão cultural. A partir dos anos 1970, o movimento negro brasileiro, junto com intelectuais negros e não negros, alertou a sociedade e o Estado sobre a complexidade do fenômeno da desigualdade que afeta a população negra, não sendo apenas uma herança do passado escravista. A visão do movimento negro sobre a raça como um fator estrutural e estruturante para a compreensão da discriminação e das desigualdades no Brasil começa a ganhar espaço nas análises sociológicas e nas políticas públicas.

Gomes (2005) afirma que os dados atuais da desigualdade racial reforçam as denúncias do movimento negro sobre as diferenças de direitos e oportunidades para a população negra. Esse movimento é um ator coletivo e político, composto por

diversos grupos e entidades políticas e culturais distribuídos em todo o país.

Apesar de suas ambiguidades e disputas internas, o movimento também constrói consensos, como a valorização de heróis negros, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola na reprodução do racismo (Guimarães, 1999).

## **2 CRIANÇAS NEGRAS E AFRODESCENDENTES: UM RETRATO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

As crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que desigualdades trágicas e que brincadeira do destino (Jesus, 1960).

### **2.1 Conceito de infância**

Como se observa, a história da humanidade sempre foi marcada pela intolerância à diferença, onde o “outro” é o “bárbaro”, o inferior, justificando, assim, uma série de discriminações e preconceitos. Desta forma, compreende-se que um dos grandes desafios para a humanidade atualmente é construir uma sociedade em que as diferenças não sejam caracterizadas como marcadores de inferioridade (Garcia, 1995).

Garcia (1995) destaca que, desde muito pequenas, as crianças reconhecem que vivem em uma sociedade marcada pelas diferenças. As crianças negras, afrodescendentes reconhecem ainda que a diferença que traz no seu corpo, na sua cor, marca a desigualdade de tratamento a ela destinado. Destaque, antes de adentrar no conceito de infância, ressaltar sobre o conceito de raça, referido no primeiro capítulo o qual se compreende de acordo com Gomes (2005) como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder que na América Latina, através do processo de colonização, foi utilizada para estabelecer uma hierarquia racializada.

Neste sentido, Garcia (1995) defende a construção coletiva de uma sociedade multicultural, o que se torna muito importante que desde muito pequenas as crianças encarem a diferença como algo positivo na construção de sua identidade.

Hoje considera-se a criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas (Brasil, 2009), mas nem sempre a concepção do que hoje se entende como criança e infância foi assim, durante muito tempo a criança foi invisibilizada e excluída, ou ainda, foi considerada um adulto em miniatura. Sendo assim, um breve retrato histórico do conceito de criança e da infância é apresentado aqui, antes de adentrarmos no assunto das relações étnicos raciais na Educação Infantil.

Na etimologia o termo infância, em latim *in-fans*, quer dizer sem linguagem. Isso implica dizer que, na tradição filosófica ocidental, não possuir uma linguagem era também não possuir um pensamento, nem conhecimento ou mesmo raciocínio. O que significava que a criança era considerada alguém a ser adestrado, moralizado e educado (Castro, 2010).

Como afirma Castro (2010), pode-se dizer que não existe uma única concepção de infância com um desenvolvimento linear, progressivo. As concepções se apresentam de várias maneiras e estão diretamente relacionadas às classes sociais, bem como de acordo com o tempo e o espaço em que foram geradas.

Podemos dizer que depois de muito tempo, as Ciências Sociais e Humanas direcionaram o seu foco para a criança e a infância, estabelecendo tais temáticas como centrais em seus estudos e pesquisas. Como afirma Ariès (1973), este olhar só foi lançado sobre a criança e a infância depois do século XIX, no contexto nacional e internacional. O autor ressalta que a descoberta ou identificação da infância moderna e o surgimento de instituições protetoras deste público se deu ao mesmo tempo. Segundo ele, a infância configura-se como um fenômeno histórico, sendo possível conceber seus atributos no Ocidente Moderno a partir da submissão, obediência e dependência do adulto em troca de proteção. Considerando a perspectiva de Ariès (1973), é necessário entender que a infância, da forma como é vista atualmente, não existia antes do século XVI (Nascimento, 2008). Neste período, a vida disponha das mesmas características em todas as fases. As crianças não tinham poder no que tange ao adulto e estavam expostas à violência por parte de pessoas mais velhas (Hurst, 1998). No sul dos Estados Unidos, os escravizados recebiam tratamento de meninos. Eram denominados de “come here, boy”, tidos como dependentes e como seres inferiores.

Para Levin (1997, p. 103):

Obviamente, isso não significa negar a existência biológica destes indivíduos. Significa, em realidade, reconhecer que antes do século 16, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos. Recorrendo a uma fonte tão heterodoxa como a arte da época.

A fotografia de família predominante na arte do século XVIII retrata esses indivíduos, que antes inexistiam desta forma, como integrantes e figuras centrais do

universo familiar. No entanto, se considerarmos a história subsequente, podemos alegar que a centralidade social da infância custou caro: a falta de capacidade plena (social e, posteriormente, jurídica) e torna-se objeto de proteção- repressão (Kohan, 2015). No período da Idade Média, antes que as crianças fossem escolarizadas, não havia uma concepção da infância ou um retrato elaborado desta (Ariès, 1973). As crianças eram vistas como adultos em miniatura, se vestindo e vivendo a vida como os mesmos.

Nesta época, passou a se considerar as fases da vida, e esta foi dividida em seis etapas. As três primeiras, correspondentes à 1ª idade (do nascimento até os 7 anos de idade), 2ª idade (dos 7 aos 14 anos) e a 3ª idade (dos 14 aos 21 anos) não recebiam a devida valorização por parte da sociedade. Só havia reconhecimento social a partir da 4ª idade, na juventude (dos 21 aos 45 anos). Havia também a 5ª idade (a senectude), formada por pessoas que já passaram da juventude; e a 6ª idade, a velhice (dos 60 anos até o fim da vida) (Ariès, 1973).

Na Idade Moderna, Descartes propõe uma nova concepção, capaz de revolucionar a história da infância. Apresenta-se a análise de uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma, que existem separadamente. Para ele, a alma ordena o corpo e coordena suas ações. Com isso, se deu a valorização excessiva de dualismos, de modo a fortalecer a perspectiva positivista de compreender o mundo e o ser humano (Levin, 1997). No decorrer deste dualismo, emergiu nas classes dominantes, durante o século XVII, uma noção inédita e real acerca da infância, com base na análise da dependência de crianças muito novas. A partir disso, aos poucos, passou a haver um olhar para as crianças, como seres dependentes que demandam cuidado e proteção (Levin, 1997). Em razão da concepção de proteção, amparo e dependência associados a esta fase da vida, passou a se existir de fato uma perspectiva acerca da infância. As crianças, antes tidas somente como seres biológicos, exigiam cuidado, atenção e uma rígida disciplina, com o objetivo de possibilitar que estas se transformassem em adultos aceitos pela sociedade (Levin, 1997). Por um longo período, houve uma rígida disciplina infantil. A fim de exemplificar, podemos utilizar um provérbio muito disseminado neste tempo: “Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender” (Levin, 1997, p. 230). Com a Revolução Francesa, que ocorreu no ano de 1789, houve uma modificação do

papel do Estado e, assim, a responsabilidade com a criança e o interesse pela mesma. Durkheim foi o primeiro a relacionar aspectos da infância com aspectos da escola, com o intuito de proporcionar moral e disciplina para a criança.

De fato, somente com a institucionalização da escola que a concepção acerca da infância passa a ser modificada paulatinamente. Através da escolarização infantil e a partir da construção de uma pedagogia voltada para o público infantil, torna-se viável falar sobre uma construção social da infância (Kohan, 2015).

Na contemporaneidade, observamos que há uma separação das faixas etárias. Existem estabelecimentos voltados para cada uma dessas fases da vida, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, espaços de lazer etc. Ressaltando, no entanto, que no ambiente familiar há uma exceção, visto que este ambiente é marcado por encontros entre as gerações (Bezerra Lins, 2014).

A construção social da referida fase da vida é efetivada pela determinação de valores morais e expectativas de conduta acerca da mesma. Nos dias de hoje, as crianças são escolarizadas, conforme aponta Nascimento (2008), e grande parte destas permanece o dia todo em creches ou em instituições semelhantes para que os responsáveis possam trabalhar.

Dessa maneira, no século atual, a criança está incluída em um conceito de desenvolvimento que lhe apresenta como um ser humano em constante desenvolvimento, que se dá em uma sequência de fases intelectuais e emocionais (Nascimento, 2008).

Cabe enfatizar que a infância não é um fenômeno generalizado: ao mesmo tempo em que algumas pessoas têm sua infância demarcada pelo contexto escolar, outras se tornam adultas sem que existam condições para isso, como é o caso de crianças vivendo em situação de rua, de trabalho infantil etc. (Andrade, 2016).

De acordo com Brites (2020), nos dias de hoje, há um crescimento mais acelerado das crianças, que se relacionam com o mundo de forma mais veloz. “Antes, os pais podiam controlar o que as crianças deviam ver e conhecer. Hoje, com a televisão, Internet e as outras formas de contato, isso é quase impossível” (Brites, 2020, p. 81).

Para Coontz (1997 apud Bengala, 2022), por muito tempo, as crianças participavam e conheciam o universo adulto. Posteriormente, foram afastadas deste universo. Atualmente, busca-se afastá-las da participação, porém, não há sucesso em afastá-las dos conhecimentos. Com a inserção da mulher no mercado de



trabalho, que era a responsável por distinguir a infância e a adultice, há uma menor probabilidade de que esta distinção aconteça. É importante enfatizar que não existe um consenso acerca do que a infância deve ser. Contudo, é inquestionável que mudanças relevantes estão em andamento. Não é possível reproduzir a infância como ela foi um dia. Diante disso, o que é viável é reconhecer as modificações, explorando seus aspectos bons e minimizando os ruins (Ramos, 2022).

## **2.2 O surgimento da Educação Infantil no Brasil**

O serviço direcionado a crianças com 0 a 6 anos de idade se deu no contexto brasileiro ao fim do século XIX, visto que, antes disso, o atendimento a crianças menores em instituições como creches, por exemplo, era quase inexistente.

A maioria das pessoas residia na zona rural, em que as crianças abandonadas eram acolhidas pelos fazendeiros e seus familiares. Tal abandono geralmente decorria do fato de a criança ser fruto de exploração sexual pelos senhores. Na zona urbana, os bebês abandonados, descendentes de genitores que faziam parte de famílias prestigiadas socialmente, eram acolhidos na Roda dos Expostos.

Tal cenário apresentou modificações significativas a partir do momento em que a população passou a migrar para a área urbana. Com o crescimento das cidades, foi possível constatar a existência de ações isoladas visando à proteção das crianças, com o objetivo de reduzir as taxas elevadas de mortalidade infantil, de modo a criar instituições de amparo. Nesse sentido, a abolição da escravidão também gerou diversas questões complexas relacionadas às crianças, considerando os cuidados dispensados aos filhos das pessoas escravizadas. Tal acontecimento resultou no surgimento de creches e internatos, voltados para o cuidado de crianças mais empobrecidas (Del Priore, 2004). Conforme a referida autora, a educação infantil surge de forma a evidenciar as demandas que contribuíram para a existência da mesma. Segundo ela, a vulnerabilidade social e a inexistência da escolarização da criança brasileira no decorrer da história fazem com que as perspectivas europeias sejam incompatíveis com a nossa realidade.

A divisão da sociedade, a separação originada pela escravidão entre os que detêm o poder e os subordinados, contribuiu para que a infância não recebesse a devida atenção. Assim, passou a se pensar em possibilidades e alternativas para atender crianças, que em muitos casos eram alvos de exploração e abandono pelos

pais que não possuíam a mínima condição de criá-las, visto que no cenário na abolição não se construiu nenhum projeto para incluir os negros na sociedade de forma digna e igualitária. Desta forma, tornou-se urgente a criação de ambientes e espaços com o intuito de zelar e proteger essas crianças. (Muller; Nascimento, 2014 apud Correia; Gayer, 2022).

É importante apontar que, no cenário histórico aqui tratado, existe uma distinção entre creche e pré-escola. Para Kuhlmann Jr. (2001), o jardim de infância, proposto por Froebel, se configuraria como a instituição educativa, já as creches e as escolas maternas (ou instituições semelhantes à Salles d'asile) teriam um cunho assistencial e seriam orientadas para a subordinação, não para a independência e autonomia. Com o objetivo de se construir um Brasil moderno e com o movimento liberal existente no fim do século XIX, havia condições para que os intelectuais aderissem os princípios do movimento da Escola Nova. As instituições educacionais se apresentavam como uma proposta moderna, uma vez que, neste tempo, modernidade era sinônimo de progresso (Kuhlmann Jr., 2001). No contexto brasileiro, através das concepções deste teórico e devido ao progresso da sociedade industrial, o movimento da Escola Nova teve início, tendo como autores principais os seguintes nomes: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Este período foi marcado por conflitos entre os seguidores da escola renovadora e os católicos conservadores, que possuíam o monopólio da educação elitista e tradicional (Paschoal, 2009). Durante o século XX, a educação do Brasil experimentou modificações relevantes, como o surgimento de debates acerca do cuidado, preservação e preparação da infância.

O movimento da Escola Nova proporcionou um projeto educacional renovador, de forma a considerar as mudanças socioeconômicas e políticas experienciadas pelo país. Neste momento, passou a se pensar em estratégias e modos de educar as crianças, visto que até este momento havia o predomínio de condutas embasadas em parâmetros europeus (Del Priore, 2004).

As discussões a respeito das instituições educacionais voltadas para crianças geraram diversos conflitos, visto que muitos intelectuais daquele tempo não estavam de acordo com a fundação das instituições em questão (Paschoal, 2009).

No ano de 1883, no Rio de Janeiro, onde se realizou a Primeira Exposição Pedagógica, os jardins-de-infância eram considerados como espaços que

provocavam riscos, uma vez que podiam gerar traumas às crianças, como a escolaridade precoce e o afastamento da criança do ambiente familiar, o que poderia resultar em problemas de aprendizagem no ensino regular (Kuhlmann Jr., 2001).

As duas primeiras décadas do século XX contaram com o surgimento das primeiras instituições pré-escolares de caráter assistencialistas no contexto brasileiro. No ano de 1922, no Rio de Janeiro, foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. A partir de então, foram elaborados os primeiros regulamentos sobre o atendimento de crianças em escolas maternais e jardins de infância (Kuhlmann Jr., 2001).

As instituições públicas a fim de proteger as crianças existem desde a década de 1930. No entanto, somente na década de 1940 as ações governamentais na esfera da saúde, previdência e assistência foram de fato efetivadas. No início da década de 1980, houve a instituição oficial da educação pré-escolar, compreendida como política governamental por meio do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Nesta época, houve muitas dúvidas acerca da função compensatória disposta pela pré-escola e começou a se considerar novas características para as creches, levando em consideração o direito da criança e da mãe ao acesso a um atendimento de qualidade (Maudonnet, 2020).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, assegurou-se, de forma inédita na história da educação infantil no Brasil, o direito de as crianças de 0 a 6 anos de idade terem acesso às creches e pré-escolas. De acordo com o artigo 208, inciso IV, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Para Maudonnet (2020), é inquestionável o fato de que, visto que a Constituição proporciona a ampliação dos direitos da criança à escola, há também uma responsabilização pelo atendimento e democratização da educação infantil. Nos anos 1990, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que se estabeleceu de modo a reiterar, no capítulo IV, artigo 54, inciso IV, o direito das crianças com faixa etária de 0 a 6 anos ao atendimento em creches e pré-escola. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, a Educação Infantil passa a ser incumbência da Secretaria de Educação, consistindo em um nível de ensino, demandando profissionais qualificados para trabalharem com a educação infantil, isto é, professores (Marafon, 2009).

A referida Lei promoveu uma mudança na percepção de educação infantil,

inserida no sistema nacional de ensino, ela passa a ser a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral da criança na faixa etária aqui mencionada (Brasil, 1996).

Essa Lei sugere que a educação seja reorganizada, de modo que o funcionamento de creche e pré-escola seja flexibilizado, tornando possível que diversas maneiras de organização e prática pedagógica sejam aderidas.

No ano de 1998, criou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), este Referencial tem efeitos relevantes. A grande distribuição de exemplares aos profissionais que atuam neste nível de Educação evidencia o poder econômico disposto pelo Ministério da Educação, bem como seus interesses políticos, direcionados para resultados eleitorais, enquanto a realidade das crianças e das instituições é negligenciada. O termo “referencial” significa realmente a efetivação de um plano que se mostra hegemônico.

Neste documento percebe-se um direcionamento para se trabalhar a questão da diversidade no contexto da Educação Infantil, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento da criança, porém de uma forma tímida sem gerar grandes impactos em relação as questões étnico-raciais.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos (Brasil, 1998, p. 13).

No ano de 2003 Lei número 10.639 que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2004, é publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, nessas Diretrizes encontramos direcionamentos práticos para os estabelecimentos de Educação Infantil efetivar uma educação para as relações étnico-raciais.

No ano de 2010 é publicado pelo Ministério da Educação outro documento com diretrizes para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nelas já conseguimos verificar propostas pedagógicas direcionadas, para o respeito à diversidade em relação as questões étnico-raciais

para contemplar as crianças negras, afro-descentes e indígenas em respeito, ao que dispõem nas Leis 10.689/2003 e a 11.645/2008, que fez a alteração da primeira incluindo a obrigatoriedade do ensino também da História e Cultura indígena.

### **2.3 Como a criança percebe o racismo**

Os discursos racistas, enraizados na sociedade, surgem constantemente nas falas das crianças no contexto escolar. Ainda nos dias de hoje, existem diversos casos e situações de racismo e discriminação racial nas instituições escolares (Carvalho; França, 2019). Conforme Carvalho e França (2019), as ofensas e violências sofridas pelas crianças negras são minimizadas, não recebendo a devida atenção e não sendo tratadas da forma devida. Isto evidencia que a escola tem uma atuação limitada no que tange ao trabalho e ao enfrentamento de conflitos raciais vivenciados pelas crianças. A escola erra quando não aborda a temática racial no dia a dia, uma vez que tal questão mostra-se urgente e necessária, demandando diálogo, adoção de posicionamento e providências por parte da escola. Para Cavalleiro (2005), ao vivenciarem este preconceito, as crianças têm sentimento de medo, dor e impotência, o que não está de acordo com o objetivo da escola, que visa favorecer o desenvolvimento pleno da criança, de forma a fornecer segurança e proteção.

A escola deve ser um lugar de socialização, de pertencimento, não de segregação. A autora afirma que o racismo influencia negativamente e de forma direta na autoestima e autoconceito, no que se refere à aprendizagem e às características físicas.

De acordo com a mesma autora, o racismo deixa marcas profundas na vítima, que não se sente pertencente àquele lugar e começa a ver defeitos em si mesma, como se houvesse algo de errado consigo, se sentindo inferior e em constante comparação aos demais. Como apontam Moreira-Primo e França (2020, p. 24):

Quando, por exemplo, se chama uma criança negra de “urubu” e de “macaco” é dada a essa criança uma representação de um animal, é tirada dela a imagem de uma pessoa e ela passa a ser caracterizada como um animal, em uma forma de infrahumanização.

Os autores defendem que a infra-humanização é resultado da associação, feita pelas pessoas brancas em relação aos negros, de atributos apresentados por

esses grupos às características de animais.

Ao ser colocada nessa posição de comparação com algo que é desvalorizado pela sociedade, a criança experimenta um sentimento de inferiorização. Vale apontar que os efeitos do racismo podem ser devastadores e irreversíveis. O preconceito causa dor e sofrimento nas vítimas, que desenvolvem sentimentos e pensamentos negativos a seu respeito, no que tange a sua cor e identidade. Quando uma criança é apelidada e comparada a um animal, esta é tirada de uma imagem de ser humano, e passa a ser definida como um animal, o que é um modo de infra-humanização.

No imaginário social, existe também um recorte de gênero. É possível afirmar que as meninas negras vivenciam um racismo direcionado a sua aparência, visto que se impõe um padrão de beleza único e branco. Assim, há uma tentativa de negar características afrodescendentes e de se adequar a esses padrões, como a prática de alisamento do cabelo, por exemplo. Já a imagem do menino negro é associada a condutas de malandro, bagunceiro e arteiro. Contudo, vale apontar que os educadores não percebem uma associação entre a indisciplina e a cor de pele (Oliveira; Ribeiro; Rabelo, 2021). Independente do gênero, as associações feitas pela sociedade geram comparação e sofrimento nessas crianças. A criação de uma autoimagem provoca efeitos prejudiciais à saúde mental da criança, pois afeta a autoestima, a afetividade e pode contribuir para o desenvolvimento de transtornos psicológicos, como depressão e ansiedade (Andrade, 2022). O sentimento de inferioridade despertado provoca atributos antissociais nas crianças, que podem agir de modo a perturbar o pensamento e o comportamento (Oliveira; Ribeiro; Rabelo, 2021). A existência deste preconceito no cenário brasileiro dificulta a construção de uma identidade positiva e favorável acerca das crianças negras, contribuindo para que elas não aceitem suas características, seus cabelos, sua cor de pele, seus traços e elas mesmas (Silva, 2021). O racismo priva as crianças negras do sentimento de aceitação social, de pertencimento a um espaço e a uma sociedade.

Tais crianças são privadas do direito à felicidade, à dignidade e ao bem-estar psicológico e emocional. Desse modo, criar uma identidade positiva constitui-se como um desafio para as crianças negras, uma vez que elas estão inseridas em uma sociedade que as desvaloriza e as inferioriza desde muito tempo. Desde muito novas, elas se deparam com a desvalorização social e com a associação de características negativas a este grupo ao qual fazem parte (Moreira-Primo; França, 2020). Como já foi mencionado, o racismo e a discriminação direcionados às crianças negras têm

impactos negativos sobre o comportamento, autoestima e percepção de si mesmas e das relações raciais. Tais crianças são levadas a fazerem uma interpretação do ambiente social como um espaço desfavorável, de hostilidade (Moreira-Primo; França, 2020). O racismo impacta negativamente a aprendizagem dessas crianças que sofrem opressão, bem como a construção de relações afetivas entre os grupos. Tais crianças são levadas a concluir e acabam por internalizar que ser negro é algo negativo. É possível que os ataques raciais no dia a dia da instituição escolar levem ao aprisionamento destas vítimas em estereótipos, ao mesmo tempo em que proporcionam às crianças brancas privilégios simbólicos e estruturais (Instituto Avisa Lá, 2012; Santiago, 2015). Esta distinção entre crianças negras e brancas, provocada pelo racismo, influencia negativamente o processo de aprendizagem e na percepção de si e de seu grupo racial (Silva, 2021). Diante desse preconceito e discriminação, é possível que a criança apresente uma resistência para frequentar a escola, pois não se sente aceita e acolhida. Isto se intensifica nos casos em que o preconceito não recebe a devida atenção, é ignorado e, por vezes, legitimado (Cavalleiro, 2005). A criança, então, passa a não se sentir amparada e segura neste ambiente, indo totalmente contra as propostas destas instituições. Ela sente-se indefesa e pode crer que o racismo se configura como algo que nunca será solucionado. Devido a isso, as crianças apresentam o que é denominado por Freire (2014) de “falsa consciência” no que se refere à raça e racismo no contexto educacional e social, minimizando a importância e impactos deste problema e acreditando que nada será feito para repará-lo.

#### **2.4 Discriminação e preconceitos raciais no ambiente escolar**

Para que seja possível entender a educação no cenário brasileiro, torna-se necessário considerar as relações étnico-raciais que perpassam a história deste país. A influência do capitalismo no Brasil deve ser levada em conta, pensando na escravidão direcionada à população indígena e, posteriormente, à população negra, provocando efeitos que se apresentam até os dias atuais (Cavalleiro, 2005). A matriz cultural do Brasil contou com domínio europeu, a fim de gerar o silenciamento de matrizes indígenas e africanas. Desse modo, o português é responsável por construir um paradigma educacional que fortalece a formação educacional brasileira em uma sociedade multirracial e pluriétnica. No nosso país, nos deparamos com uma grande

miscigenação, sendo uma população de características diversificadas (Carvalho; França, 2019). Embora exista a concepção de que o Brasil apresenta uma diversidade cultural, observa-se que as instituições de educação não se mostram preparadas para lidar, enfrentar e combater determinadas questões, como o racismo.

Esta ideia de uma raça superior é algo imposto socialmente. Ao longo da história, nos deparamos com algumas fatalidades que evidenciam isso, como o nazismo. Enquanto sociedade, não há um preparo para combater e erradicar tal preconceito. Dessa forma, torna-se necessário haver uma formação continuada, a fim de tratar sobre este tema, atribuir-lhe a devida importância e atenção, abordando estratégias e possibilidades para lidar com essas situações na rotina escolar.

O profissional da educação deve se atualizar constantemente, estando a par das mudanças e transformações experimentadas pela sociedade, visto que está o tempo todo em contato com outras pessoas e, principalmente, com seres em desenvolvimento, que estão sendo moldados, construindo valores, sendo uma parte da responsabilidade sobre isso da escola e dos educadores (Moreira- Primo; França, 2020). Santos (2007, p. 103) defende a existência de duas extremidades no que se refere à relação racial brasileira:

Enquanto o preconceito de marca determina uma preterição, o de origem é uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingindo em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador.

No ambiente escolar, é frequente que o preconceito se manifeste entre as crianças, seja em forma de apelidos, de ditados ou frases populares com o objetivo de inferiorizar o negro (Lopes, 2015). Contudo, é importante não naturalizar este preconceito, de forma a proporcionar debates e conhecimentos sobre a temática e repreender os comportamentos aqui mencionados. É fundamental que os educadores tenham uma postura diferente desta. Não é aceitável que o professor propague o preconceito por meio de estereótipos, associações negativas devido à cor do aluno ou atitudes semelhantes.

O professor deve ser uma figura de exemplo, sempre incentivando o respeito às diferenças, aos indivíduos e repudiando todas as formas de preconceito. Não é concebível que o educador seja conivente com estes comportamentos, justificando no caso da Educação infantil, que as crianças são muito pequenas para abordagem



do tema.

Os profissionais da educação devem ter sua prática pautada também na sensibilidade e no diálogo. Quando houver algum tipo de dificuldade, é preciso observar e investigar a origem disso, sem que existam estereótipos ou preconceitos a esse respeito (Cunha, 2021). Podemos afirmar que o contexto escolar é marcado por diversidade. Todos os alunos são diferentes e possuem características singulares. Portanto, é o espaço ideal para se trabalhar o respeito às diferenças, de forma a não incentivar o discurso de que ser diferente é ruim. A questão é que temos a tendência de discriminar o que é desconhecido ou diferente, criando obstáculos e entendendo-o como uma ameaça. Nos baseamos no que é chamado de etnocentrismo, que é a tendência a ver o mundo a partir de uma perspectiva particular do grupo e cultura ao qual estamos inseridos, inferiorizando tudo aquilo que é diferente (Filizola, 2019). Cunha (2021, p. 108) aponta que a educação e as instituições educacionais consistem em aparatos culturais deste colonialismo cognitivo, pois dizem respeito ao “etnocentrismo pedagógico e o correlato psicocultural do ‘furor pedagógico’”.

Refere-se a uma gestão escolar pautada no autoritarismo e absolutismo para equiparar as distinções das culturas grupais através do planejamento. É frequente que as práticas discriminatórias estejam presentes no contexto escolar, marcadas pela segregação, ofensas verbais e físicas. O etnocentrismo causa a atribuição de estereótipos ao outro. Tais condutas devem ser urgentemente eliminadas (Cunha, 2021). Diante deste cenário, há uma tentativa de se combater e erradicar este preconceito e a discriminação. Uma pauta levantada atualmente referente à equidade dos nossos descendentes é a quebra de paradigma de sua “interdição” na esfera educacional. Conforme o Dicionário Aurélio, o significado de “interdição” é: “privação legal do gozo ou exercício de certos direitos a bem da coletividade, ou seja, o negro foi excluído da escolarização em detrimento a uma ideologia ‘superior’ imposta aos modos eurocêtricos” (Cunha, 2021, p. 42). De acordo com as Diretrizes Curriculares (2005), o Brasil, no decorrer de sua história, apresentou um padrão de desenvolvimento excludente, impossibilitando que muitos brasileiros acessassem ou permanecessem em instituições de ensino.

Observamos que o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, determina que as escolas públicas não admitam escravizados, e a perspectiva para educação direcionada aos adultos negros estava sujeita à disponibilidade de educadores. O

Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, definia que os negros só tinham a possibilidade de estudar no turno da noite, e muitas ações foram realizadas com o objetivo de impossibilitar o acesso pleno dessas pessoas às escolas (Silva, 2019). Por meio da educação, a herança social de um povo é deixada para as gerações futuras e inserida na História. Impossibilitados e proibidos de frequentarem a escola tradicional, os filhos de negros só podiam aprender por meio do colonizador (Santos, 2007).

A função da escola é formar e preparar a criança para o exercício da cidadania, do trabalho e para o aprendizado contínuo no decorrer da vida. Tal orientação é determinada pela Lei de Diretrizes de Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no cenário brasileiro. A ampliação da cidadania consiste em uma das principais finalidades que orientam a prática pedagógica. Diante disso, a atuação da escola deve ser no sentido de favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da sociedade em que estamos inseridos, bem como das diferenças existentes. Tal sociedade deve ser vista como uma produção “dinâmica” dos indivíduos, um processo contínuo de construção e reconstrução. A compreensão do desenvolvimento da cidadania implica capacitação para avaliar o sentido do mundo, os processos experimentados pela sociedade e a função de cada ser nesses processos (Cunha, 2021).

A questão racial é uma temática de extrema importância, que deve ser amplamente abordada em todos os contextos. No contexto escolar, há a necessidade de se debater este assunto, a fim de se reconhecer a existência do preconceito, da necessidade de valorização e respeito aos grupos afrodescendentes e sua cultura, o que é fundamental não apenas no ambiente escolar, mas na vida (Filizola, 2019).

### **3 PRÁTICAS CURRICULARES ENRIQUECEDORAS NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA**

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza (Santos, 2003, p. 56).

#### **3.1 Currículo – artefato cultural e social**

A epígrafe de Boaventura de Sousa Santos ressoa de forma significativa no contexto de práticas curriculares enriquecedoras sob a perspectiva antirracista. Ao promover a igualdade e combater o racismo sistêmico, essas práticas reconhecem que a diferença muitas vezes é utilizada para inferiorizar grupos historicamente marginalizados. Através do currículo antirracista, busca-se eliminar barreiras e estereótipos que perpetuam desigualdades raciais, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de acesso e oportunidades na educação. No entanto, a epígrafe também ressalta que a promoção da igualdade não deve significar a negação da diversidade. As práticas curriculares enriquecedoras, ao incorporar perspectivas e vozes diversas, valorizam a diferença e reconhecem a importância da representatividade. Elas buscam construir um currículo inclusivo que celebre a diversidade cultural e étnica, permitindo que todos os alunos se identifiquem com o material de ensino. Dessa forma, as práticas antirracistas no currículo não apenas combatem o racismo, mas também fortalecem a identidade cultural e a autoestima dos estudantes de grupos racialmente minoritários, criando um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor. A utilização educacional do termo “currículo” tem suas raízes no final do século XVI e início do século XVII, um período marcado por mudanças significativas no cenário político e social. Essas mudanças deram origem a reformas pedagógicas e a uma nova compreensão do processo de ensino e aprendizagem, que envolveu um maior controle sobre a organização dos alunos, bem como sobre os conteúdos e métodos pedagógicos utilizados (Tavano, 2018). A palavra “currículo” deriva do latim “*currere*”, que se refere a uma pista de corrida, a um caminho ou percurso a seguir. Essa incorporação do termo no contexto educacional reflete a ideia de que a educação é um percurso a ser seguido, um caminho a percorrer em direção ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal (Goodson, 2011).

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos e na evolução das sociedades ao longo do tempo. O currículo, por sua vez, é o alicerce sobre o qual se baseia a educação. Ele consiste em um conjunto de experiências de aprendizagem cuidadosamente planejadas e organizadas, destinadas a proporcionar aos alunos os conhecimentos e habilidades necessários para prosperar no mundo moderno (Saviani, 2016). O currículo, em sua natureza, evolui e se adapta continuamente às mudanças culturais, sociais e tecnológicas. O que é considerado valioso e relevante em termos de conhecimento está em constante transformação. Antigamente, os currículos eram predominantemente orientados para a transmissão de fatos e informações. No entanto, as abordagens educacionais se diversificaram ao longo do tempo, incorporando conceitos como competências, pensamento crítico e inclusão cultural (Saviani, 2016). Nesse contexto, o currículo pode ser considerado um artefato cultural, pois reflete e influencia as normas, valores e crenças de uma sociedade. Ele não apenas transmite conhecimento, mas também molda identidades e perspectivas. Isso significa que o currículo não é um instrumento neutro, mas, ao contrário, desempenha um papel ativo na construção da cultura. Além disso, o currículo não está imune a debates e contestações culturais. Grupos minoritários frequentemente reivindicam mudanças no currículo para garantir a inclusão de suas experiências e perspectivas. A educação também é uma arena em que as lutas por igualdade e justiça cultural têm lugar. Portanto, o currículo não é apenas um plano de estudos, mas também uma narrativa cultural que influencia e é influenciada pela sociedade. É uma peça central no quebra-cabeça da educação, moldando o presente e o futuro das gerações em constante evolução. Para compreender melhor essa dinâmica que, faz com que o currículo se torne um artefato social e cultural esboçaremos aqui, como o currículo foi concebido por diferentes autores e teorias, desde sua institucionalização, como objeto de estudo do conhecimento pedagógico, estabelecendo, sobretudo, que sua história passa por diferentes visões de escola, trabalho pedagógico, e também, de sociedade e mercado de trabalho (Silva, 2001).

O currículo, acima de tudo, não é constituído por conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (Apple, 1982).

Desta forma, a história do currículo nos fará compreender que o processo diferencial de conhecimento está vinculado ao processo diferencial de pessoas. Por isso, a história do currículo aqui apresentada, não se fechará na questão do currículo

em si, mas no currículo enquanto fator de produção de sujeitos que pertencem a uma classe social, raça e gênero. Pois, conforme Silva (1996, p. 81): “Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero”. Dessa forma, o currículo produz identidades e subjetividades sociais determinadas, e não apenas as reflete. Observamos, contudo que a história do currículo está relacionada com o acesso diferencial aos saber produzido e organizado pela humanidade ao longo do tempo.

### *3.1.1 Do currículo como objeto de estudo*

Com a expansão da educação de massas, o currículo adquiriu uma relevância crucial como uma estratégia para gerenciar e controlar o conhecimento que as camadas mais desfavorecidas da sociedade deveriam adquirir. Nesse contexto, seu estudo como objeto de conhecimento se tornou fundamental para compreender o papel que desempenha na educação contemporânea (Goodson, 2011). A expansão da educação para incluir um maior número de pessoas, especialmente as provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, trouxe à tona a questão da equidade educacional. Os formuladores de políticas e os educadores perceberam que o currículo desempenha um papel crítico na determinação do que é ensinado, como é ensinado e, por conseguinte, quem tem acesso ao conhecimento e quem não tem. Nesse sentido, o currículo se tornou uma ferramenta poderosa para influenciar a distribuição do conhecimento na sociedade. Ele serviu não apenas como um guia para o que os alunos deveriam aprender, mas também como uma maneira de moldar o pensamento, os valores e as perspectivas daqueles que estavam recebendo a educação. O estudo do currículo como objeto de conhecimento tornou-se crucial para desvendar as complexas dinâmicas envolvidas na construção do conhecimento e na sua distribuição. Isso inclui a análise das escolhas curriculares, da seleção de conteúdos, dos métodos de ensino e das políticas educacionais que afetam diretamente a experiência educacional dos indivíduos (Goodson, 2011). Além disso, a pesquisa sobre o currículo como objeto de conhecimento também lançou luz sobre questões de poder e desigualdade na educação. Revelou como as decisões sobre o que é ensinado e como é ensinado podem ser usadas para perpetuar ou

desafiar as estruturas sociais e econômicas existentes. Portanto, o estudo do currículo como objeto de conhecimento desempenha um papel fundamental na análise crítica da educação de massas, na busca pela equidade educacional e na compreensão de como o conhecimento é transmitido e distribuído em uma sociedade em constante mudança. Os primeiros estudos sobre currículo como campo especializado de estudo constituíram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, pois o processo que se articulava foi a substituição da cultura literária contida neste currículo pela cultura científica segundo os novos padrões de sociedade. No entanto, essa alteração em nada mudava referente ao *status quo* da sociedade que permanecia como desejável.

Muito embora o campo do currículo, como campo especializado, tenha sido associado às categorias de controle social, não se deve entender o novo campo como monolítico. Em palavras mais simples, o campo do currículo é notavelmente diverso e dinâmico, abrangendo uma ampla variedade de teorias, abordagens e perspectivas. Ele engloba uma gama de enfoques, desde o currículo tradicional centrado em conteúdos até abordagens mais progressistas, como o currículo baseado em competências, o crítico e o culturalmente responsivo. Cada uma dessas perspectivas traz consigo diferentes objetivos, filosofias e valores, refletindo a complexidade da educação e da sociedade. Essa diversidade e evolução constante dentro deste campo desafiam a ideia de que ele é uma entidade unificada e imutável, destacando, em vez disso, sua natureza multifacetada e adaptativa, capaz de responder às necessidades e desafios em constante transformação da educação contemporânea. No começo do século XX, com seus primeiros estudos, identificamos duas grandes tendências: uma com um modelo mais progressista de currículo, representado pelo pensamento de Dewey, que em 1902 escreveu seu livro que tinha no título a palavra currículo.

Para Dewey a escola era um local de vivência e prática de princípios democráticos. Sua proposta era voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses e as experiências do aluno, onde sua preocupação era com a construção da democracia.

A outra tendência é representada pelo pensamento de Bobbit, que escreveu em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. O modelo de Bobbit se refletiu no meio

educacional, muito mais que o de Dewey, isso porque sua proposta estava voltada para a construção científica de um currículo que, desenvolvesse aspectos da personalidade adulta, considerados “desejáveis”, e como já apresentamos era esse o propósito da nova conjuntura social, política, econômica e cultural da sociedade.

A proposta de Bobbit era que a escola funcionasse como qualquer outra empresa comercial ou industrial. Moreira e Silva (2003) explicam que a primeira tendência, representada por Dewey, contribuiu para o que no Brasil se chamou escolanovismo, e a segunda tendência aqui apontada, representada por Bobbit, contribuiu para plantar a semente do que no Brasil se denominou tecnicismo. Em 1949, Ralph Tyler publicou seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, que, como salienta Silva (2001), consolidou o modelo de currículo de Bobbit. O paradigma estabelecido por Tyler (1949), além de dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, teve influência em diversos países, entre eles o Brasil. Embora o estudo sobre o currículo como objeto de especializado do conhecimento pedagógico tivesse levado a uma substituição do currículo clássico por um novo currículo que objetivasse atender as novas demandas da sociedade, ou seja, a educação popular, este novo modelo não trouxe nenhum questionamento mais radical relativamente aos arranjos sociais existentes.

Os modelos de currículos nesta época, na verdade, tomavam o status quo como referencial desejável, onde restava ao povo se adequar. Podemos observar um paradoxo: de um lado, a educação de massas estava se expandindo, submetendo a ideia de que o povo tinha direito à educação, juntamente com um novo modelo de sociedade e de currículo que remetiam à ideia de transformação; do outro lado, temos a continuidade do status quo como referencial desejável e o novo currículo representando justamente a forma mais sutil de exercer domínio sobre o povo, com o objetivo de formar seres passivos a serem dominados, e com aptidões necessárias para ser o trabalhador desta nova sociedade, fundamentada no capital industrial.

### 3.1.2 *Teorias críticas do currículo tradicional*

A partir da década de sessenta do século XX, surgiram novos questionamentos que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Isso não ocorreu por acaso, mas, segundo Silva (2001), devido às

grandes agitações e transformações que marcaram esta década, entre elas estão: os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2001). Esses movimentos evidenciam que o povo não estava satisfeito com a situação social daquela época. Os intelectuais que desejavam denunciar os mecanismos de exclusão social escreviam ensaios, livros e teorizações que questionavam a estrutura social e educacional existente. É neste momento que surgem as teorias críticas do currículo. Estas teorias desconfiam do status quo, responsabilizando pelas desigualdades e injustiças sociais, e ainda, as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (Silva, 2001).

Das teorizações críticas, temos trabalhos que fazem uma crítica à educação de maneira mais geral, como o ensaio de Louis Althusser, “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” em 1970. No mesmo ano, escreveu também o livro em conjunto de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*. Em 1976, Samuel Bowles e Herbert Gintis escreveram *A escola capitalista na América*. Entre os livros que apresentam uma crítica com maior centralidade na estrutura curricular, citamos o compêndio “Movimento dos reconceitualistas” e a “Nova sociologia da educação” (Meira, 2020). Através do ensaio de Althusser, podemos compreender a questão do currículo e da ideologia (Silva, 2001). Dentro de uma análise marxista, Althusser argumenta que a permanência da sociedade capitalista depende de seus componentes propriamente econômicos e da reprodução de seus componentes ideológicos. Para ele, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições que garantissem que o status quo não fosse contestado (Silva, 2001). Segundo sua teoria, e de acordo com Silva (2001), isso é realizado através dos aparelhos repressivos de Estado (a polícia, o judiciário) e pelos aparelhos ideológicos de Estado (a família, a mídia, a religião e a escola). Em sua argumentação, a escola se constitui como aparelho ideológico central do Estado, isso porque ela atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. Para Althusser, de acordo com Vieira (2003), a escola transmite a ideologia através de seu currículo, de forma mais direta, através das disciplinas mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a



desejabilidade das estruturas sociais existentes. Entre elas: a História e Geografia, por exemplo, ou através de disciplinas mais “técnicas” como Ciências e Matemática. A ideologia também atua de maneira discriminatória, inclinando as pessoas das classes subordinadas à submissão e obediência, enquanto as classes dominantes aprendem a mandar e controlar. Neste sentido, Althusser, nas palavras de Vieira (2003), com seu ensaio, rompeu com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento.

Em Passeron e Bourdieu (1973) encontramos a questão do currículo e cultura. A análise feita por eles, é diferente de Althusser, conforme Vieira (2003) isso porque argumentam que:

A dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução de cultura. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio de valor social é justamente a cultura das classes dominante: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir (Silva, 2001, p. 34).

Neste sentido, o currículo escolar está baseado nessa cultura. Como resultado, as crianças pertencentes à classe dominada que não conseguem se sentir integradas a essa cultura e ao código cultural transmitido pela escola enfrentam o fracasso e veem sua cultura desvalorizada. Enquanto isso, as crianças das classes dominantes têm seu capital cultural reconhecido, fortalecido e legitimado. Os autores Bowles e Gintis (1981) trazem o conceito de correspondência para estabelecer a natureza da conexão entre escola e reprodução. Em suma, eles argumentam que:

Escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados, tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Silva, 2001, p. 33).

Através dessa análise das relações sociais, encontramos implicitamente a noção de currículo oculto, isso porque esclarece que não é só por meio do conteúdo, mas também por meio de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho, que a educação contribui para

a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Segundo Silva (2001, p. 78):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de certa forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Para os autores fundamentados na fenomenologia, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Há um vínculo com o social, na medida em que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente e através da linguagem, mas, em última análise, o foco está nas experiências e nas significações subjetivas. Para Scott (2010), que possui base na teoria neomarxista, a crítica se concentra em questões que são profundamente pessoais e subjetivas. Ainda conforme ele, embora haja uma conexão com o aspecto social, já que essas categorias são construídas e mantidas através da interação entre indivíduos e pela linguagem, o ponto central da análise reside, em última instância, nas experiências e nas interpretações subjetivas.

### **3.2 Teorias pós-críticas**

As teorias pós-críticas do currículo representam um avanço significativo na forma como compreendemos a educação e o currículo. Em contraste com as teorias críticas tradicionais, que se concentram principalmente na ideologia e nas relações de poder, as teorias pós-críticas enfatizam o conceito de discurso. Isso implica que, em vez de examinar apenas as ideologias subjacentes ao currículo, elas se concentram nas linguagens e discursos que moldam a experiência educacional (Tadeu, 2016). Essa mudança de foco permite uma compreensão mais precisa das complexas relações entre currículo e linguagem. Os discursos presentes no currículo não são apenas veículos de transmissão de ideias, mas também criam significados e realidades. Eles influenciam como os estudantes interpretam o mundo e a si mesmos, moldando suas identidades e perspectivas. Além disso, as teorias pós-críticas reconhecem o papel produtivo do poder no currículo (Lopes, 2013). Isso significa que o poder não é apenas algo que opera de cima para baixo, impondo ideologias, mas é algo que é negociado e construído ativamente nas interações educacionais. O currículo se torna um espaço de luta, em que diferentes discursos e

identidades estão em constante negociação. Essas teorias ampliam o escopo das teorias críticas tradicionais, integrando análises pós-modernas, pós-estruturais e pós-coloniais. Isso permite uma compreensão mais rica e complexa da educação e do currículo, considerando a diversidade de perspectivas e vozes que moldam a experiência educacional. Em última análise, as teorias pós-críticas do currículo nos desafiam a repensar como a educação pode ser mais inclusiva, equitativa e sensível à diversidade, reconhecendo a importância fundamental da linguagem e do poder na construção do conhecimento e da identidade (Regis, 2021).

### *3.2.1 Crítica pós-moderna*

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclamou que estamos vivendo em uma nova época. Ele teve início na segunda metade do século XX, questionando os ideais modernos fundamentados na razão, na ciência e no progresso. O pós-modernismo, portanto, questiona as instituições escolares modernas, cujo principal objetivo é a transmissão do conhecimento científico como único e ideal. Argumenta-se que o currículo escolar existente possui todas as características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado (Silva, 2001). Por isso observamos no currículo existente uma rígida separação entre “baixa” e “alta” cultura, entre conhecimento científico e cotidiano. Desta forma, atua por formar um sujeito fragmentado e dividido. Essa análise nos auxilia a compreender que o sujeito é concebido, discutido e moldado pelas instituições, pelas estruturas e pelo discurso. A contribuição que podemos obter dessa análise é que ela valoriza a mistura, o hibridismo e a diversidade de modos de vida, estilos e culturas. No contexto do currículo, isso implica abrir mão de uma única visão de mundo que atualmente é transmitida (Moraes, 2010).

### *3.2.2 Crítica pós-estruturalista*

O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e o processo de significação. Assim como o estruturalismo, ele enfatiza a linguagem como um sistema de significação, mas introduz um afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. No pós-estruturalismo, não existe fixidez de significado; o significado

é indeterminado e incerto, o que torna o conceito de diferença mais radical em relação ao estruturalismo (Dahmer, 2021).

Essa análise concebe o sujeito como uma invenção cultural, social e histórica que não possui uma essência e originalidade. Entendemos isso melhor em Foucault (1977 apud Silva, 2001), uma das figuras que mais se destacou dentro desta análise, através de sua contribuição fundamental sobre a noção de poder. Para Foucault, o saber não é outro do poder, eles são mutuamente dependentes, não existe saber que não seja expressão de poder, assim como, não existe poder que não se utilize de poder. Segundo Foucault (1977 apud Silva, 2001, p. 120), “o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado conhecimento”, os sujeitos são resultados de dispositivos que o constroem como tal.

A contribuição desta análise para o currículo reside na ideia de que o processo de significação é indeterminado e instável. Isso se estende ao entendimento do conhecimento, que é considerado igualmente incerto. Questiona-se, assim, a veracidade desse conhecimento transmitido nos currículos escolares como se correspondesse diretamente à realidade. “Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relação de poder” (Silva, 2001, p. 123).

Pensar na proposta pós-estruturalista para o currículo, é pensar em desconstruir os binarismos existentes no conhecimento que constitui o currículo, de um lado masculino e de outro feminino; científico e não científico; branco e negro (Moura, 2020).

### 3.2.3 *Crítica pós-colonialista*

Junto com as análises pós-moderna e pós-estruturalista, a análise pós-colonial questiona as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial Ocidental europeu na sua posição atual de privilégio, mas sua ênfase se encontra nas relações de poder entre as nações.

Ressalta que o projeto colonial teve uma importante dimensão pedagógica e cultural. Através dessa dimensão o conhecimento se ligava ao complexo das relações coloniais de poder.

Desta forma, é essencial analisar em que medida o currículo contemporâneo

é moldado pela herança epistemológica colonial, mesmo diante das transformações ocorridas. É fundamental estar atento, principalmente, às formas aparentemente benignas de representação do “outro” que permeiam os currículos contemporâneos em diversos aspectos. Isso nos leva a refletir sobre a influência persistente desses legados coloniais e as implicações que eles podem ter na educação e na sociedade em geral (Silva, 2021). Por sermos um país colonizado devemos questionar, a forma como o negro e o indígena são representados no currículo. Pois, muitas vezes são caracterizados como povos que, precisavam da intervenção europeia, para seu desenvolvimento. Esta perceptiva exige um currículo multicultural que, não separa questões de conhecimento, cultura, da estética, de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado (Silva, 2001).

### **3.3 Pensamento decolonial e a contribuição para a construção do currículo antirracista**

Em termos de literatura, é a partir dos anos de 1970 que se sistematizou a questão colonial, como muito importante para compreendermos o mundo. A partir da descolonização da África e Ásia é que emerge a formação de um campo acadêmico específico para isso (Novais Reis; Andrade, 2018). Ele foi chamado de estudos pós-coloniais. Em geral o campo dos estudos pós-coloniais, para compreender a realidade que vivemos, tem como aspecto chave centralizar o regime colonial, como fundante das relações sociais e a maneira como está estruturada a sociedade, trazendo para a discussão a alteridade, ou seja, a forma como o diferente é visto. Na realidade, no contexto dos estudos pós-coloniais, a noção de alteridade desempenha um papel crucial. Ela se refere à forma como as sociedades lidam com o “outro” ou o “diferente”. Isso inclui grupos étnicos, culturas, tradições e identidades que não se encaixam no padrão dominante estabelecido pela colonização. A análise da alteridade nos estudos pós-coloniais, segundo Bonnici (1998), questiona como as sociedades colonizadoras historicamente perceberam e representaram os povos colonizados como diferentes e, muitas vezes, inferiores. A alteridade, nesse contexto, está intrinsecamente ligada à construção de estereótipos, preconceitos e hierarquias de poder. Essa forma de ver o “outro” contribuiu para a justificação e perpetuação do domínio colonial. Além

disso, essa discussão da alteridade destaca como as sociedades colonizadoras frequentemente impuseram suas próprias normas, valores e visões de mundo como universais, subjugando as perspectivas e culturas locais. Isso gerou uma dinâmica de desigualdade e assimetria nas relações entre colonizadores e colonizados (Bonnici, 1998). Portanto, essa discussão busca desafiar e desconstruir essas representações e práticas coloniais, promovendo uma compreensão mais justa e igualitária das diversas identidades e culturas que compõem as sociedades pós-coloniais. Ela é fundamental para a compreensão da complexidade das relações sociais e das estruturas de poder que moldaram e continuam a influenciar o mundo contemporâneo. A partir de 1980, até os anos de 2000, em termos teóricos foi se construindo o campo da decolonialidade, surgindo como uma necessidade de se aprofundar ainda mais a crítica dos estudos pós-coloniais, ocasionando uma ruptura com o pensamento crítico à abordagem eurocêntrica e à suposição de que a pós-colonialidade seria uma fase posterior à colonialidade, essencialmente mantendo o centro do pensamento e do poder no mundo ocidental. Em termos teóricos, autores como Aníbal Quijano, no Peru, e Enrique Dussel, na Argentina, foram pioneiros na promoção da decolonialidade como uma abordagem radicalmente diferente. Eles argumentaram que a colonialidade, ou seja, as estruturas de poder e dominação estabelecidas durante o período colonial, não terminou com a independência dos países colonizados, mas persistiu e se transformou em diversas formas de opressão e exploração (Castro, 2018). A crítica decolonial destacou a importância de desafiar a matriz colonial que continua a influenciar as relações globais e a hierarquia de conhecimento. Ela enfatizou a necessidade de romper com as formas tradicionais de pensamento e análise, bem como com a dependência em relação às perspectivas eurocêntricas. A decolonialidade também promoveu a ideia de um diálogo intercultural, onde diferentes formas de conhecimento e perspectivas culturais poderiam se encontrar em um contexto de igualdade (Albuquerque, 2020). Assim, a ruptura na década de 1980, representada pela decolonialidade, desafiou as abordagens convencionais dos estudos pós-coloniais e buscou uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e opressão que ainda moldam as relações globais, econômicas e culturais. Ela procurou ampliar o escopo da análise pós-colonial, colocando a ênfase nas experiências e perspectivas dos povos colonizados, e destacando a necessidade de superar a dependência em relação ao pensamento eurocêntrico. Para aprofundar a ideia da colonialidade e a

necessidade de aplicar a decolonialidade, é fundamental entender que a colonialidade não se limita a uma época histórica específica, mas continua a ser uma força presente e atuante em nossas vidas contemporâneas. A colonialidade não terminou com a independência dos países colonizados, mas persiste em várias formas, tanto em nível global quanto local (Damasceno, 2022). A colonialidade, ainda conforme Damasceno (2022), se manifesta em várias dimensões, incluindo econômica, política, cultural e epistêmica. No nível econômico, por exemplo, a exploração de recursos naturais e a dependência de economias periféricas em relação às centrais são evidências da persistência da lógica colonial. No âmbito político, estruturas de poder globais, como o neocolonialismo e o imperialismo, continuam a exercer influência sobre nações independentes. Na esfera cultural, a colonialidade se manifesta na imposição de normas e valores ocidentais como padrões universais, levando à desvalorização e marginalização de culturas não ocidentais. Além disso, na dimensão epistêmica, a colonialidade influencia o conhecimento produzido e disseminado, perpetuando uma visão de mundo eurocêntrica. A decolonialidade, por sua vez, propõe uma resposta a essas formas persistentes de opressão. Ela busca desafiar as estruturas de poder, promovendo a igualdade, a diversidade cultural e o diálogo intercultural. A decolonialidade defende a importância de reconhecer e valorizar o conhecimento e as perspectivas das culturas colonizadas, bem como de desenvolver abordagens de pesquisa e educação que não dependam exclusivamente do pensamento eurocêntrico (Novais Reis; Andrade, 2018).

Além disso, a decolonialidade promove uma análise crítica das relações de poder e a necessidade de criar alternativas às estruturas opressivas que persistem. Ela busca uma transformação profunda nas maneiras de pensar, agir e interagir, com o objetivo de criar sociedades mais justas, igualitárias e inclusivas. Portanto, a aplicação da decolonialidade é fundamental para enfrentar a colonialidade em todas as suas dimensões, reconhecendo as continuidades históricas e as formas contemporâneas de opressão e desigualdade. Ela nos desafia a repensar nossas relações com o mundo, as culturas e o conhecimento, promovendo uma visão mais plural e equitativa da humanidade. A decolonialidade no contexto do currículo, conforme Nascimento (2021), é uma abordagem crítica que busca desafiar e transformar práticas educacionais que perpetuam a colonialidade. Ela reconhece

que os currículos não são neutros, mas carregam consigo elementos culturais, políticos e ideológicos que frequentemente refletem uma visão eurocêntrica do mundo. Para aplicar a decolonialidade ao currículo, é necessário desconstruir as hierarquias culturais, valorizando e incorporando conhecimentos e perspectivas não ocidentais. Isso promove a diversidade cultural e desafia a homogeneização das experiências e identidades (Nascimento, 2021). Além disso, a decolonialidade questiona conceitos e teorias historicamente usados para justificar a dominação colonial, como o racismo e o eurocentrismo (Barros, 2023). Ela também promove o diálogo intercultural e a participação ativa das comunidades locais e grupos marginalizados na definição dos currículos, tornando o ambiente de aprendizado mais inclusivo e sensível às necessidades e perspectivas de diferentes grupos. Em resumo, a aplicação da decolonialidade ao currículo visa criar um espaço educacional mais equitativo, diversificado e intercultural, reconhecendo e valorizando as múltiplas culturas e identidades que compõem nossa sociedade global. Isso não apenas enriquece a educação, mas também promove uma visão de mundo mais justa e igualitária.

### **3.4 O currículo na perspectiva antirracista**

A conhecida frase da filósofa Davis (2016), “Numa sociedade racista, não basta ser racista. É necessário ser antirracista” é incisiva e nos leva a uma postura de combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. O Brasil é um país miscigenado, com muitas culturas e nuances diversas, refletindo-se em todos os aspectos da sociedade. Portanto, é importante abordar abertamente a questão da diversidade na escola como uma forma de construir um ambiente saudável, no qual essa diversidade não se apresente como um problema (Moreira, 1995). A diversidade se manifesta de várias formas na escola (Oliveira, 2012). Essas diferenças precisam ser respeitadas, e o ambiente escolar é propício, uma vez que apresenta uma imensa diversidade em seu interior.

A proposição de ações para a inclusão de todos os alunos e suas diferenças em um mesmo contexto educativo é uma das formas mais difundidas de lidar com esse universo diverso. Isso busca promover mais respeito e tornar o ambiente mais harmonioso, incentivando a reflexão e a reavaliação de conceitos, atitudes e formas de interagir com as pessoas, o trabalho e o mundo (Silva Carvalho; França, 2019).



A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004). Silva Carvalho e França (2019) acredita que é na sala de aula que se deve abordar o fato de que, do ponto de vista genético, não existem diferenças suficientes entre uma pessoa com a pele mais escura e uma pessoa com a pele mais clara, por exemplo, que permitam afirmar que elas fazem parte de raças distintas. Pois, geneticamente, todos pertencem à raça humana, e as diferenças fenotípicas dentro da raça humana que podem ser percebidas atualmente resultam de lentos processos históricos de adaptações climáticas apenas. É preciso deixar bem claro para as crianças, adaptando a linguagem à faixa etária, que do ponto de vista genético, diferenças entre as raças não existem, todos são humanos e merecem ser tratados de forma igualitária.

No Brasil, os traços fenotípicos, como a pigmentação da pele, o tipo de cabelo, formato do nariz e lábios, são utilizados como importante elemento de avaliação social dos indivíduos e geralmente se transformam na principal fonte de preconceito, vitimizando e discriminando tais pessoas e alimentando a segregação devido ao seu pertencimento racial (Gomes, 2005). O racismo institucional no âmbito educacional tem atuado desde sempre, pois todo adulto negro, atualmente, tem alguma experiência de ter sofrido racismo. Do mesmo modo, hoje em dia, muitas crianças negras também são vítimas da discriminação racial e do preconceito dentro e fora do contexto escolar (Silva Carvalho; França, 2019). A escola é a instituição responsável pela construção e pela ampliação dos conhecimentos, mas é inegável a preocupação com que tipo de reflexões e conhecimentos essa instituição tem ampliado e construído em seus programas de ensino, pois ao longo da história do Brasil, a escola negou a inserção de informações referentes à história da África (Santos, 2021).

Recorremos à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Tratar a questão racial de forma coerente e relevante é uma estratégia essencial para aderir às mudanças necessárias na sociedade. A Lei nº 10.639/2003 deve estar presente em todos os segmentos educacionais, tanto em instituições públicas quanto particulares. Essa lei não se aplica apenas aos alunos negros, mas é um elemento orientador das Diretrizes da Educação. Portanto, não só deve ser aplicada, mas também incorporada aos diferentes conteúdos do currículo escolar ao longo de todo o ano letivo. É importante ressaltar que a Lei 10.639/2003 foi complementada pela Lei nº 11.645/2008. No entanto, abordar a temática racial por meio de projetos isolados não é suficiente. É fundamental refletir sobre a Lei 10.639/2003 e garantir que os alunos desenvolvam uma formação crítica e sólida em relação a essa questão. Os profissionais que atuam na escola devem adotar uma postura antirracista, promovendo ações que destaquem o potencial das pessoas negras e reconheçam as contribuições da comunidade negra. Eles desempenham um papel importante como facilitadores, educadores e promotores da conscientização, transformando questões que eram tratadas de forma privada em questões públicas (Burawoy, 2009).

O racismo e a educação estão conectados com a história, onde a ideia de raça vai sendo produzida e reproduzida ao longo dos tempos e por meio de um processo político, a ausência do interesse pela questão racial leva a pensar que o racismo é estranho à educação, o que é contraditório, pois a educação é uma espécie de antídoto contra o racismo e os males que traz ao mundo (Cavalleiro, 1999).

A educação é capaz de transformar as pessoas e ela o faz dentro de um processo de formação e construção de sujeitos que possuem um papel relevante na vida social e na concepção do que se chama de história.

Segundo o parecer do CNE:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004a, p. 6).

O problema está em pensar que a educação pode ter um papel transformador e emancipador, mesmo se não tiver práticas efetivas, mas não. A prática precisa ser transformadora ou não ocorrerá a mudança esperada (Cunha, 1999). Existe um outro problema muito grande em torno do fato de que há dentro da sociedade a naturalização do racismo, ou seja, ele não aparece diante dos sujeitos como um real problema e quando aparece é como algo externo a se resolver e não como algo comum e que sempre existiu (Cunha, 1999).

Existem problemas estridentes que passam batido se houver uma representatividade forte no sentido de mudar a direção dessa situação do racismo estrutural.

Como o assunto é o racismo na escola, vale citar estudos de Henriques (2001) sobre a escolaridade do negro. Segundo suas pesquisas, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo.

O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens.

E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações.

Situações como essas precisam sim ser tratadas nas escolas porque é dever

de todos lutar p melhorias nesse cenário. Quando a educação relacionada às questões raciais traz o ímpeto colonial, ela leva os indivíduos a refletirem como a colonialidade se reatualiza na sociedade através das ações (Silva Carvalho; França, 2019).

É fundamental trabalhar a educação antirracista, visto que, é algo que ocorre tantona escola quanto no dia a dia, reforçar não só a análise, mas a questão prática de pensar novas perspectivas de mudança social que precisa começar desde a educação infantil, através de ações possíveis que possam ser implementadas, pensando a teoria e a prática aliada ao ensino dos professores e alunos para que todas essas teorias e epistemologias que são feitas e escritas através do diálogo tenha realmente um significado concreto.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Brasil, 2007, p. 25).

Refletir as ações antirracistas e trazer para a prática o letramento racial crítico é importante, e para tal é preciso haver uma relação com o contexto, pois pensar em prol de uma educação decolonial requer o diálogo com os educadorese educandos, projetos de grupos de estudos com o propósito de expandir o sentido das pesquisas e estudos realizados para produção e gerenciamento de ações práticas (Oliveira, 2019).

Sendo assim, trataremos de abordar práticas curriculares que trilham o caminho da educação antirracista, no intuito de trazer para os professores, principalmente os da educação infantil, conhecimento e confiança para desenvolver práticas curriculares antirracistas, pois não tem como pensar currículo nesta perceptiva sem pensar no professor e sua formação (Moreira, 2000).

Quando em sua formação inicial não lhe foi garantido conhecimentos necessários para trabalhar as relações étnicos raciais em sua sala de aula, podemos proporcionar com a pesquisa um aporte teórico e prático para sua formação continuada e em lócus.

Entendemos que ações práticas para efetivação de uma educação antirracista devem acontecer com práticas curriculares cotidianas, que trazem o

valor, o reconhecimento, a exaltação da história e cultura afro e indígena. Desta forma, apresentamos uma prática curricular que não venha se limitar a tratar tais questões apenas em projetos isolados em datas específicas como o 13 de maio e dia 20 de novembro, mas uma prática que valorize a identidade de cada criança desde a Educação Infantil todos os dias letivos.

### **3.5 Em foco: práticas curriculares de respeito a diversidade**

Ao longo dos tempos, a literatura especializada tem registrado diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre elas, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem. Segundo Moreira (2000), deve-se admitir a importância e a necessidade de articular os diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo, compreendendo o currículo como o faz Silva (1996), como o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.

#### *3.5.1 Minha identidade deve ser respeitada*

Black, Black, Black  
 É minha cor  
 É meu cabelo  
 É o meu jeito  
 Black, Black  
 É meu sorriso  
 Black, Black  
 Me aceite como sou  
 Me veja como sou  
 Respeite a minha cor  
 (Black, Black, 2018).

Para possibilitar que crianças negras, afrodescendentes e indígenas atinjam o seu pleno desenvolvimento na fase decisiva de suas vidas para a estruturação física e psíquica – a primeira infância -, período em que frequentam os espaços educacionais destinados à educação Infantil, é que se propõe práticas de respeito e valorização de suas identidades (Candau, 2003).

Sendo assim, segue no Quadro 1 algumas sugestões para construção de caminhos possíveis de favorecer a efetivação de práticas curriculares antirracistas

na Educação Infantil.

É necessário salientar que são apenas sugestões, as quais podem ser ampliadas e enriquecidas com a grandiosidade da pesquisa e busca por melhoria nas práticas pedagógicas dos educadores comprometidos com uma educação antirracista em sua sala de aula.

Quadro 1 – Sugestões de práticas curriculares antirracistas

Nome da atividade	Tema trabalhando	Objetivos
Exposição de imagens de cerâmicas indígenas (as imagens podem ser retiradas de uma simples pesquisa em sites de busca na internet)  Brincadeira com massinha e/ou argila	História dos povos originários  Arte indígena	Apresentar os povos originários “sambaquis” ceramistas que habitaram na região da Baixada Fluminense, sendo considerada material cultural deste grupo Fonte: (IAB). Conhecer a história dos povos originários. Valorizar o patrimonial cultural dos povos originários. Desenvolver a coordenação motora fina Desenvolver a criatividade e imaginação.
Feira de culinária regional	Tradição e herança cultural na culinária	Apresentar comidas típicas da herança indígena e africana na culinária brasileira. Conhecer hábitos culinários regionais. Valorizar a arte culinária.
Chá de literário  Contaçõ de história- diariamente)	Literatura	Conhecer o continente africano Conhecer a formação do povo brasileiro Apresentar as culturas afro-brasileira e indígena através da literatura. Valorizar sua própria identidade Proporcionar a representatividade no espaço educativo.

<p>Brincadeiras indígenas Peteca Queimada Bolinha de gude Cabo de guerra Perna de pau Cama de gato</p>	<p>A herança cultural dos povos originários marcando a infância com memórias afetivas através e jogos e das brincadeiras.</p>	<p>Apresentar a cultura dos povos originários com relação à concepção de infância. Desenvolver a concentração Compreender regras dos jogos. Desenvolver a coordenação motora ampla e fina. Estimular a cooperação Desenvolver o equilíbrio</p>
<p>Jogos e brincadeiras de matriz africana Amarelinha africana Terra e Mar Banyoka Piloto Acompanhe meus pés Trecho Preso na lama Conduzir aros</p>	<p>A herança cultural dos povos africanos e afro- brasileiros marcando a infância com memórias afetivas através e jogos e das brincadeiras.</p>	<p>Apresentar a cultura dos africanos e afro-brasileiros com relação a concepção de infância. Desenvolver a concentração Compreender regras dos jogos. Desenvolver a coordenação motora ampla e fina. Estimular a cooperação Desenvolver o equilíbrio</p>
<p>Construção de bonecas africanas de jornal e/ou palha de milho</p>	<p>Arte africana (artesanato)</p>	<p>Conhecer a arte africana Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana Desenvolver a criatividade e imaginação</p>
<p>Alinhavo – Construir cestos de palha com material reciclado.</p>	<p>Arte africana (artesanato)</p>	<p>Desenvolver a coordenação motora fina Conhecer a arte africana Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana Desenvolver a criatividade e imaginação Desenvolver a coordenação motora fina</p>

Fazer bonecas afros com argila.	Arte africana (escultura africana)	Conhecer a arte africana Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana
Pintura de imagens afros e indígenas	Arte africana e indígena	Conhecer a arte africana e indígena. Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte indígena e africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana
Pintura de vasos de barro (atividade pode ser realizada com os responsáveis)	Arte africana (artesanato)	Conhecer a arte africana Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana
Festa cultural	História e cultura  Corpo e movimento	Apresentar de danças com ritmos de herança afro e indígena (samba, jongo, carimbó, capoeira, entre outras)
Pintura corporal afro e indígena	Estética  História e cultura	Conhecer a arte africana e indígena Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte indígena e africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana
Construção de instrumentos musicais com material reciclado	Arte africana e indígena (música)	Conhecer a arte africana e indígena Conhecer as manifestações artísticas presentes no nosso cotidiano como herança da arte indígena e africana. Valorizar a riqueza e diversidade da arte africana Desenvolver a coordenação motora fina Preservar o meio ambiente



Desenho autorretrato	Identidade e representatividade	Valorizar a identidade Proporcionar a representatividade no espaço educativo
Desfile étnico-racial (valorização da identidade)	Identidade e representatividade	Valorizar a identidade Proporcionar a representatividade no espaço educativo
Exposição de fotos das crianças e/famílias	Identidade e representatividade	Valorizar a identidade Proporcionar a representatividade no espaço educativo
Pintura e releitura de grafismo afro e indígena	Arte africana e indígena	Conhecer a arte indígena e africana na escrita.
Pesquisa de palavras de origem indígena e africano	Herança cultural no vocabulário	Reconhecer a herança cultural indígena e africana na nossa língua
Construção coletiva de painel com nomes das crianças de origem indígena e africana	Herança cultural no vocabulário	Reconhecer a herança cultural indígena e africana na nossa língua
Oficina de jogos construídos com palavras e/ou nomes de origem africana, afro-brasileira e indígena (Exemplo: quebra-cabeça, jogo da memória, dominó)	Herança cultural no vocabulário	Reconhecer a herança cultural indígena e africana na nossa língua
Aula passeio a espaços de preservação da memória indígena, africana e afro-brasileira.	Memória	Conhecer espaços de preservação da histórica e cultura dos povos originários e afro-brasileiros.

Cineminha	Arte cinematográfica (vídeos educativos infantis com a temática étnico- racial)  Cultura e história	Conhecer o continente africano Conhecer a formação do povo brasileiro Apresentar as culturas afro-brasileira e indígena através da literatura. Valorizar sua própria identidade Proporcionar a representatividade no espaço educativo.
-----------	---	---

Fonte: A autora, 2023.

As práticas curriculares antirracistas são abordagens educacionais que buscam combater o racismo e promover a equidade racial nas instituições de ensino. Elas envolvem a inclusão de conteúdos que valorizam a história, cultura e contribuições das comunidades negras e afrodescendentes. Além disso, promovem a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e estimulam o respeito à diversidade étnico-racial. Essas práticas buscam criar um ambiente escolar inclusivo, em que todos os alunos se sintam respeitados e representados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceito e discriminação racial.

#### 4 ESTUDO DE CASO

Figura 1 – Pau Brasil da Escola Municipal Armando de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Armando de Oliveira, localizada no município de São João de Meriti, que faz parte da região da Baixada Fluminense – região metropolitana e periférica do estado do Rio de Janeiro.

Este capítulo inicia com esta foto da árvore pau-brasil, pois a exploração pelos portugueses dessa árvore no século XVI, para produzir um corante valioso no mercado europeu, marca o início de uma história de desapropriação dos povos originários de suas terras, do desmatamento e da escravidão no nosso país.

Além disso, é importante refletir no próprio peso ideológico que o nome do país traz consigo, pelo fato de ser chamado pelo nome do produto que era explorado pelos portugueses – Brasil nos remete a uma forte ideia de produto a ser explorado, não é à toa que o Brasil ainda é considerado por muitos como um país subdesenvolvido que depende de outras nações para alcançar seu desenvolvimento.

Podemos identificar marcas da exploração histórica de territórios e povos nos espaços geográficos que vivemos hoje, como é o caso da região periférica da Baixada Fluminense e das desigualdades sociais existentes na nossa sociedade. Neste cenário foi que se configurou importante a escolha do local da pesquisa de campo desta dissertação.

#### **4.1 Baixada Fluminense: o resgate da história dos negros e indígenas**

Podemos perceber que distintas são as formas de interpretar e identificar essa região conhecida como Baixada Fluminense, pois segundo Almeida e Braz (2010), devido ao seu termo polissêmico, há múltiplas interpretações e desta forma, dependendo do interesse dos pesquisadores a nomenclatura Baixada Fluminense pode apresentar diferentes conotações assumindo “configurações geográficas, econômicas, políticas e culturais diferenciadas”.

Geograficamente, a Baixada Fluminense pertence à Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, ou Grande Rio. Das regiões em que costuma ser dividido o Estado do Rio de Janeiro, é a segunda mais populosa, com cerca de 4 milhões de habitantes, (atrás, apenas, do município do Rio de Janeiro) (TORRES, 2008).

Quanto aos municípios que a compõem, várias são as formas de identificar os seus limites, com unanimidade entre os estudiosos temos a concepção menos abrangente, a que inclui apenas os municípios localizados no território correspondente ao antigo município de Iguaçu (região da Grande Iguaçu) que são: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, todos ao norte da cidade do Rio de Janeiro.

Existem outros estudiosos, que consideram também os municípios remanescentes dos desmembramentos ocorridos nos antigos municípios de Itaguaí, Nova Iguaçu e Magé durante o século XX, portanto, incluem Magé e Guapimirim (a leste), Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí (a oeste e noroeste) (SILVA, 2013).

Em um sentido mais amplo, temos estudiosos, como Silva (2013), que compreendem que a Baixada Fluminense representa toda a região de planícies localizada entre a Serra do Mar e o litoral do Rio de Janeiro, desde Mangaratiba até Campos dos Goytacazes. Seguindo essa concepção, a região é dividida em quatro setores: Baixada de Sepetiba, Baixada da Guanabara, Baixada de Araruama e Baixada dos Goytacazes.

Figura 2 – Mapa da Baixada Fluminense com as datas de emancipação dos municípios pertencentes a atual região metropolitana



Fonte: Curiosidade, Emancipações Na... (2012).

As terras conhecidas hoje como Baixada Fluminense formam um território marcado pelo processo de colonização portuguesa, que teve início no século XVI (Torres, 2010). Devido a esse processo, a ocupação do território acabou por acontecer em meio à violência, que resultou na exclusão e domínio da população indígena e posteriormente a população negra da região.

Neste sentido, encontramos na obra de José Claudio Souza Alves intitulada *Dos barões ao extermínio – uma história da violência na Baixada Fluminense* essa relação da Baixada com a violência. Neste livro publicado em 2003, o autor retrata a forma como se configura as relações de dominação no território desde os tempos dos barões, explicando também que a “violência serviu de referência na demarcação de fronteiras entre o mundo civilizado e a barbárie, separando a cidade do Rio de Janeiro da Baixada Fluminense” (Alves, 2003, p. 16).

Segundo o autor:

A definição do que seria a Baixada Fluminense acaba nos remetendo às interpretações que ela foi recebendo ao longo do tempo. Diferentes grupos de estudiosos, pesquisadores e instituições falaram sobre a Baixada a partir de abordagens específicas (Alves, 2003 p. 16).

As primeiras obras sobre a Baixada, de caráter histórico, são do período colonial da ocupação da região até o início do século XIX, “trata-se de memórias e relatos dos viajantes que descrevam a geografia, a organização administrativa das freguesias e faziam comparações com o mundo europeu” (Alves, 2003).

Em 1933, com a comemoração dos 100 anos de fundição da Vila Iguaçu, um novo conjunto de obras historiográficas com uma visão gloriosa e triunfal, segundo

Alves (2003), traz a articulação entre a Baixada e a metrópole carioca nos vários ciclos da cana, café, ouro e laranja é “retomada como uma dimensão enaltecida de um passado construído por grandes homens” (Alves, 2003, p. 16).

Em 1950, o território além dos historiadores locais, recebe o olhar de um grupo de pesquisadores ligados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o que ofereceu à região um estudo com caráter mais científico e refinado do local, baseado em teorias geográficas da época, bem como uma historiografia marcada pelos aspectos econômicos. Este estudo mostrou que a Baixada era um local que despertava alto interesse de ocupação humana, trazendo um olhar focado nas mudanças ocorridas no aspecto rural com intensos processos de urbanização.

A partir de 1975, surge um novo conjunto de interpretações da Baixada por causa da fusão entre o estado da Guanabara e do Rio de Janeiro, tendo como temática central a análise da relação núcleo/periferia, revelando as desigualdades sociais presentes na região.

Várias dissertações de mestrado em planejamento urbano da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) assumiram um aspecto pioneiro extremamente rico. Analisando diferentes temas como investimentos públicos, localização residencial, renda familiar, urbanização, industrialização, migrações e distribuição populacional, esses trabalhos revelarão de uma forma mais precisa as desigualdades presentes na região metropolitana (Alves, 2003 p. 17).

Assim, a Baixada Fluminense segundo este mesmo autor, graças à interpretação dos urbanistas deste período, torna-se periferia urbana. De certo, que por ser uma periferia urbana, os anos seguintes até os dias atuais marcaram este território, por problemas sociais que suscitam o interesse de cientistas sociais de compreender como se dá a dinâmica dos desafios enfrentados por sua população cotidianamente (Torres, 2010).

Neste sentido, a região tem sido um território rico e inspirador para produção de diversas pesquisas, como exemplo desta presente dissertação.

Desta forma, para entender como se construiu as desigualdades sociais presente hoje na Baixada Fluminense, primeiramente precisamos compreender o processo histórico de ocupação das cercanias da Guanabara, portanto, trazemos uma breve apresentação do território da Baixada Fluminense a partir da colonização, que data cronologicamente o século XVI.

## 4.2 A história da região da Baixada Fluminense

A região cercada de planícies inundáveis muitas vezes, de pantanal na beirada da baía da Guanabara, em torno uma muralha de serra rochosa de Mata Atlântica, que é o maciço da Serra do Mar que vai ganhado nomes diferenciados: Serra do Tinguá, Serra de Petrópolis, Serra da Taquara, Serra dos Órgãos, boa parte dessas cercanias é a região antigamente cercada por manguezais e cortadas por rios que nascem nessas serras e deságuam na Baía da Guanabara, que são os rios: Iguassú, Guapimirim, Estrela, Sarapuí, Mirim e o Meriti, que não nasce nessas serras, mas no Mendanha.

A exploração do território do Recôncavo do Guanabara pelos portugueses foi exatamente por causa da presença desses rios que nascem das serras com águas doces cheia de peixes encontrando com água salgada do oceano. Foi o universo que os primeiros habitantes conviveram, navegando, pescando, plantando e colhendo.

Os primeiros ancestrais da região foram os indígenas, especificamente povos das conchas, populações chamadas Sambaquianas. Depois chegaram os tupinambás, que vieram do Amazonas, conquistando o litoral brasileiro e tornaram-se os senhores do Rio de Janeiro. Os tupinambás formavam aldeias com mais de mil pessoas, eram agricultores, ceramistas, horticultores, grandes pescadores, coletores e circulavam pelo território com muita agilidade, sendo assim, podemos perceber um universo cultural muito rico e interessante desse povo.

Desta forma, através dos cronistas podemos identificar que, na primeira metade do século XVI, o Rio de Janeiro era um território indígena, chamado de Rio de Janeiro Tupinambá. Segundo o Iphan, existe neste local mais de 47 sítios arqueológicos de aldeia tupinambá na região, inclusive muitos deles localizados na região da Baixada Fluminense. Um cronista muito importante chamado de cronista do descobrimento Jean Léry, nos ajuda a ter essa visão além de outras obras como: A Pré-história e a História da Baixada Fluminense do IAB, A Geografia Histórica do Rio de Janeiro de Mauricio de Almeida Abreu de 2010, Metamorfose Indígena de Maria Regina Celestina de 2013.

Além dos tupinambás, também temos no século XVI, a presença dos franceses no litoral do Rio de Janeiro (Cordeiro; Buarque; Táboas, 2019). Primeiramente, eles chegaram buscando pau-brasil, depois em 1555 invadiram a

cidade e fundaram a França Antártica. Atualmente essa região corresponde à região do lado do aeroporto Santos Dumont, na Baía da Guanabara. Essa invasão se deu não só por motivos econômicos, mas também era uma forma de os protestantes se esconderem das perseguições religiosas na França.

Os franceses permaneceram no Rio de Janeiro por 12 anos, embora fossem apoiados pelos indígenas, foram expulsos pelo governador Mem de Sá em 1567, com o fim da Guerra dos Tamoios. Os Tamoios representavam um agrupamento de povos indígenas, que eram identificados pelo idioma falado, o Tupi. O nome Tamoio se destaca porque sua origem, “*ta mói*” em tupi, tem o significado de avôs, revelando que os Tamoios representavam o grupo tupi que vivia há mais tempo no litoral brasileiro.

Guerra dos Tamoios foi uma revolta indígena ocorrida entre 1554 e 1567, liderada pelos chefes Aimberê e Cunhambebe, da nação Tupinambá, aliados aos franceses estabelecidos na colônia da França Antártica a partir de 1555, que disputavam a região do Rio de Janeiro com os colonizadores portugueses.

Os Tamoios situavam-se ao longo do Vale do Paraíba e da baía de Guanabara. As lutas entre os lados só terminaram com a chegada de reforços portugueses, com o capitão-mor Estácio de Sá, o que deu início à expulsão dos franceses e a dizimação dos seus aliados tamoios.

Fato importante é que a cidade do Rio de Janeiro nasce então banhada de sangue, a partir de um processo violento de expropriação das terras, das lavouras, dos saberes, da força de trabalho dos tupinambás que eram os senhores desta terra. Após a guerra, era preciso consolidar a vitória. Desta forma, chega no território a Companhia de Jesus, ou jesuítas, como ficaram conhecidos os membros dessa ordem religiosa, pelos habitantes das colônias portuguesas. Sua missão era catequizar os povos originários, nos fazendo concluir que, processo de colonização também se deu pelas ordens religiosas. Os aldeamentos jesuítas que se instalavam no Rio de Janeiro funcionavam como muralha humana protetora do colonizador.

Os primeiros contatos entre os portugueses e os tupinambás foi uma relação conflituosa, com a exploração do trabalho indígena. Com isso, resultou na fuga de muitos deles para os sertões. Pela resistência tupinambá da dominação colonizadora, os padres começaram a perceber que o melhor caminho seria doutrinar os meninos indígenas. Foi estabelecido então aldeamentos jesuítas para doutrinar e catequizar os moços indígenas.



Ainda no período colonial foram distribuídas das primeiras sesmarias em todo o recôncavo da Baía de Guanabara, como apresenta Almeida e Braz (2010, p. 20).

Após a expulsão dos franceses no século XVI, as áreas do Recôncavo do Guanabara desenvolveram-se através da doação dessas sesmarias àqueles que deveriam ocupar esta parte da colônia e iniciar o processo de produção que atendesse às demandas da metrópole. Através dos rios que cortavam a região do Recôncavo da Guanabara – Meriti, Sarapuí, Iguaçu, Inhomirim, Magé, Suruí, entre outros –, a ocupação portuguesa foi se implementando e dezenas de engenhos de açúcar, capelas e povoados foram surgindo.

O propósito era liberar a terra dos perigos que poderiam oferecer as comunidades indígenas (Almeida; Braz, 2010). Dava-se início à penetração no seu interior através de seus principais rios. Assim, além das aldeias jesuítas nascia no seu entorno dezenas de engenhos de açúcar, construções de igrejas e pequenas povoações, muitas delas origem dos municípios de hoje.

À medida que os sesmeiros iam construindo suas chácaras, iam às margens dos rios construindo portos, alguns menores nas fazendas e os outros maiores nos rios mais largos. Ainda no século XVI, uma das importantes fazendas desse período, que é a fazenda do sesmeiro Cristóvão Monteiro, chamada Fazenda do Iguassú, por estar as margens do rio Iguaçu, era parte da importante Fazenda de Santa Cruz e mais tarde viria a ser o maior complexo agropastoril do Brasil, e dá origem à hoje região da Baixada Fluminense (Torres, 2008).

No final do século XVI, e início do século XVII, o panorama é de desenvolvimento das fazendas. Surge então, as primeiras paróquias no entorno dos principais portos. É sempre o rio que vai determinar o desenvolvimento da localidade (Alves, 2003).

Neste período, as fazendas estão sendo organizadas em freguesias, muitas vezes sendo nomeadas a partir dos nomes das paróquias. Essas são as principais freguesias: Freguesia de Nossa Senhora do Pilar do Aguassu, Freguesia de São João Batista do Trairaponga (atual São João de Meriti), Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Inhomirim, Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga, Freguesia de Nossa Senhora do Piedade de Iguaçu.

No século XVII, os engenhos de açúcar foram os grandes impulsionadores da economia e do índice demográfico, com a crescente entrada de africanos para as lavouras. Os africanos escravizados chegaram a ser uma população bem maior que

dos colonos.

O escravo negro foi, em algumas regiões, a mão de obra exclusiva desde os primórdios da colônia. Durante todo esse período, a história do trabalho é, sobretudo, a história do escravo. Primeiro nos canaviais, mais tarde nas minas de ouro, nas cidades ou nas fazendas, era ele o grande instrumento de trabalho. Derrubando matas, roçando as plantações, nas catas de ouro, nos engenhos, na estiva, carregando sacos de mercadorias ou passageiros, o escravo foi figura familiar na paisagem colonial (Costa, 1997, p. 14).

Neste período são abertos caminhos por terra para escoamento do ouro, trazendo mudanças para a região da Baixada Fluminense (Alves, 2003). Já no século XVIII, são abertos novos caminhos, para realizar o percurso do comércio do ouro como apontam Almeida e Braz (2010, p. 20).

A partir do século XVIII, a crescente produção aurífera das Minas Gerais redefiniu a lógica administrativa portuguesa, implicando na mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro (1763). O porto carioca tornou-se fundamental para o escoamento do precioso metal com segurança para a metrópole, permitindo, através da proximidade da cidade com o altiplano mineiro, um melhor controle e fiscalização; além disso, o abastecimento dessa região, cada vez mais povoada, tornou estratégica essa aproximação. Rotas terrestres e fluviais foram revitalizadas e novos caminhos foram abertos.

Com esses novos caminhos a região ganhou uma importância muito grande para a metrópole. Recorremos mais uma vez a Almeida e Braz (2010, p. 27):

Revitalizadas pela nova função intermediária que passaram a exercer, articulando os acessos terrestres e fluviais entre a capital e o interior, as freguesias de Iguassu, Estrela e Pilar alcançaram e solidificaram, no século XIX, uma nova posição econômica e política que resultou na transformação das duas primeiras povoações em Vilas (1833 e 1846, respectivamente) e na ascendência econômica da Freguesia do Pilar.

No século XIX, temos a economia do café impulsionando o desenvolvimento da Baixada, chegando à inauguração em 1854 da primeira estrada de ferro do Brasil ligando o porto de Sarapuí ao porto de Iguassú, um empreendimento privado de Irineu Evangelista de Souza – o Barão de Mauá.

A construção da ferrovia serviu de modelo para o governo Imperial, que veio a construir em 1858 a Estrada de Ferro D. Pedro II, que partia do Rio de Janeiro atravessando o território iguassuano, sendo construídas algumas estações para alcançar em 1864 o Vale do Paraíba. Segundo Almeida e Braz (2010, p. 27), “esse

novo eixo de transporte contribuiu para o início de um processo que, progressivamente, iria desfazer os 'profundos laços' que durante três séculos haviam unido o Recôncavo à capital".

Com o advento das estradas de ferro, os portos fluviais perderam a posição privilegiada intermediadora de fluxo de pessoas e de riquezas. Segundo Almeida e Braz (2010, p. 29),

Agravaram a situação de drenagem da região, que já estava comprometida com o desinteresse pela conservação e limpeza dos rios e canais cada vez menos usados. Os aterros necessários para o assentamento dos trilhos represavam o curso natural das vias fluviais que atravessavam. A soma desses fatores com a intensa ação de desmatamento, produzida pela atividade extrativa da lenha, contribuiu para o assoreamento e obstrução dos rios, fazendo reaparecer ou dilatar os brejos, multiplicando os pântanos e charcos insalubres, promovendo um vertiginoso aumento da cólera, da malária e do impaludismo, o que levou ao rápido despovoamento da região.

Nos últimos anos do século XIX, portanto, a dinâmica do quadro econômico da região foi alterada, o lugar privilegiado que havia sido conquistado na primeira metade do século foi dissolvido, trazendo uma crise para a região. Sua posição intermediária entre o litoral e o interior foi superada pelo novo eixo de transporte ferroviário.

As elites da localidade começaram a investir na economia lucrativa do café na região do Vale do Paraíba, conservando, no entanto, suas terras na região para produção de alimentos e criação de gado, com o objetivo de ter acesso ao crédito bancário e manter o status político necessário através das práticas clientelistas e do domínio da política local (Alves, 2003). Demonstrando que quem mais sofreu com a crise foi a camada mais popular da sociedade.

Enfrentando esse momento de crise, apontando um aspecto essencial também que foi o período da abolição da escravatura, toda a região expressando um relativo abandono mergulhou numa letargia econômica e social que atravessou pelo menos, as primeiras décadas do século XX, com exceção das terras no entorno da estação de Maxambomba que prosperavam com o cultivo da laranja. Segundo Almeida e Braz (2010, p. 31):

Mais tarde, em fins do século XIX e início do XX, os proprietários iguassuanos lançaram mão de uma outra forma de capitalização, antevendo o total esgotamento das práticas agrícolas em vários pontos da região, a venda de terras em forma de lotes menores sem trabalho incorporado.

Diante deste cenário, a uma lacuna a ser preenchida no que diz respeito à histografia em relação à população negra da região no pós-Abolição. Diante desse esvaziamento da região, o que teria acontecido com aquelas pessoas antes escravizadas que viviam neste território?

Segundo Bezerra (2012) em seu livro *A cor da Baixada*, são poucas as pesquisas que se debruçam a estudar sobre o negro e afrodescendentes da Baixada Fluminense pelo recorte racial. Para o autor este “silêncio da cor” torna-se um desafio gigante para os estudiosos que se propõem a estudar sobre as pessoas que foram escravizadas durante a Primeira República. Por isso, ainda existe uma invisibilidade desta população na histografia, que dê conta de abordar processos de resistência a escravidão e sua contribuição para a história e a cultura da região.

No entanto, segundo o autor, o esvaziamento da região neste período não foi ocasionado por essas pessoas, diante de suas pesquisas o autor defende a ideia de “enraizamento social” da população de cor da Baixada.

Então, ao longo do trabalho, eu introduzi a ideia de “enraizamento social” da população de cor da Baixada, que se manteve na região na transição do tempo da escravidão para o tempo da liberdade. Neste caso, foi possível perceber que muitas pessoas, inclusive alguns dos africanos, continuaram as suas vidas, mantendo relações e laços sociais e afetivos com a terra em que haviam visto seus filhos e netos nascerem. Esse enraizamento, em grande parte, oferece uma perspectiva da ampla recorrência da cultura Afro-Brasileira na região (Bezerra, 2012, p. 24).

Outras mudanças do ponto político-administrativo que ocorreram no final do século XIX, representaram uma reconfiguração econômica e social na região. Em 1891, a sede de Vila de Iguassu deslocou-se para o povoado de Maxambomba e a reordenação jurídica republicana transformou as vilas em municípios e as freguesias em distritos.

A partir de meados de 1920, alguns fatores influenciaram no repovoamento e desenvolvimento da região, realizando a transição de uma localidade rural para uma localidade urbana, são eles: chegada de migrantes e expansão da malha ferroviária, permitindo o acesso e assentamento dessa população na região e obras de saneamento, fazendo emergir do vazio populacional, as bases do que viria se constituir nas décadas seguintes uma extensa e complexa periferia urbana moderna (Almeida; Braz, 2010).

### 4.3 Município de São João de Meriti

Desejando, a lei, conceber o  
 progresso de ver o Sol,  
 renascendo maior Fez  
 ir ao berço da mãe  
 gentil  
 São João transformado  
 em cidade Do passado é memória  
 na história presente  
 Para tecer um futuro  
 melhor  
 Continuamente,  
 nosso dever É guiá-  
 lo crescendo e  
 avante

São João de Meriti é o nome da terra que  
 louvamos! O povo meritiense com áureos  
 lauréis honramos! Se tiver que partir eu  
 irei onde a vida decidir!  
 Mas em meu coração levarei a bandeira  
 de Meriti! Sobre o chão dos  
 Tamoios virou Freguesias  
 Nas sesmarias  
 de Iguaçu A  
 produzir finas  
 iguarias Levadas  
 nas águas do rio  
 Tal labor construiu sobre tua  
 presença Templos à  
 pura e exata razão  
 Enaltecendo a doce  
 emoção  
 De quem ama, trabalha e pensa  
 Que teu céu guarde o voo da sã  
 liberdade E que teu  
 solo a permita correr  
 Fertas virtudes possam  
 chover Sobre nossa  
 querida cidade  
 Pois ao imaginar não haver  
 mais saída quando a luz  
 do final se apagar. Quero  
 chorar do amor que te  
 sinto. Ao ver teu brasão  
 acendendo<sup>2</sup>.

São João de Meriti é um dos municípios da região da Baixada Fluminense. O seu hino apresenta muito bem parte de sua história desde o início da colonização portuguesa, ressaltando inclusive que *Do passado é memória na história presente, para tecer um futuro melhor*. Isso destaca a importância de conhecer sua história

---

<sup>2</sup> Hino de São João de Meriti. Composição: Livingstone Pinheiro de Rezende.

para compreender seu presente a fim de construir um futuro melhor para sua população.

Do desmembramento das terras de Nova Iguaçu, São João de Meriti manteve-se como 4º distrito de Caxias até 1947, quando alcançou sua autonomia administrativa, dando origem ao município de São João de Meriti (Dias, 2018)

Segundo o historiador Gênesis Torres (2008), São João de Meriti tem suas origens em uma sesmaria doada a Brás Cubas em 1568, que não veio ocupá-la, por isso, foi redistribuída, posteriormente, para Antonio Vaz nas margens do Rio Sarapuí e a André Cardoso em 1578 nas margens do Rio Pavuna-Meriti.

Gênesis Torres (2008) no Livro *Baixada Fluminense – a construção de uma história*, no capítulo intitulado “Evolução histórica dos distritos e os processos de emancipação”, na parte destinada ao município de São João de Meriti, relata que essas terras tinha um ambiente ecologicamente equilibrado tendo vegetação dominante a floresta tipo tropical, chamada “mata atlântica” e era habitada por centenas de aldeias indígenas, ressalta que desde a chegada dos europeus nestas terras até 1640, pouca coisa se fez por essas terras.

No início do século XVII, próximo da foz do rio Miriti, já há notícia da existência da comunidade Trairaponga, formada possivelmente por cristãos-novos (designação dada aos judeus convertidos ao cristianismo). A partir de 1644 é que se tem notícias da ação cristianizadora na região com a cruz de Cristo erguida no povoado surgindo na localidade a igreja de São João Batista de Trairaponga, essa pequena capela serviu de matriz até 1660.

Depois houve a reedificação de um novo templo dedicado a São João Batista, na localidade que hoje situa-se a Igreja Santa Terezinha, no Parque Lafaiete, em Duque de Caxias, fazendo com que a antiga comunidade de cristãos-novos movimentasse para o novo local.

É necessário atentar-se para essa parte da história que retrata a presença dos cristãos-novos na região. Por ser tratar de uma pesquisa que traz a relevância da educação antirracista, é importante reconhecer o legado cultural dos diferentes povos e culturas que contribuíram com a história do território. Hoje temos um cemitério israelita e um anexo dele no município.

Outro fato importante é que um importante proprietário agrícola de família tradicional do município, dono do engenho chamado Covanca no século XVII, Baltasar Rodrigues Coutinho, um cristão-novo teve em sua família história de

perseguições, tendo sua filha Lourença Coutinho e seu neto Antonio José presos pela Inquisição (Gorenstein, 2009).

Torres (2008) explica que, até o século XVII, a região foi marcada pela crescente ocupação e no XVIII, viveu uma prosperidade acentuada. Neste tempo foram crescendo o número de fazendas e engenhos no ciclo econômico da cana de açúcar.

Das muitas propriedades agrícolas existentes em Meriti e de que nos resta lembrança histórica estão os engenhos de Gregório de Barros e de Baltasar Rodrigues Coutinho no bairro da Covanca no século XVII, do Alferes Ambrozio de Souza em São Matheus no século XVIII. Do engenho do Bananal do Major Augusto Cezar em Engenheiro Belford e da fazenda do Carrapato no Centro do Município da Família Tavares Guerra, terras da Fazenda do Brejo de Manoel Coelho da Rocha em Meriti e dos Telles Menezes todas do século XIX (Torres, 2008, p. 209).

Muitas destas localidades são bairros que hoje levam os nomes desses antigos proprietários agrícolas. Com o ciclo econômico do ouro o autor ressalta sua grande importância no contexto histórico regional, já que entre os rios Meriti e Sarapuí existiam mais de quatorze portos para transporte de mercadorias, portanto suas terras eram passagem obrigatória para se chegar às regiões mineradoras por terras firmes.

Segundo Torres (2008) em 1833, o povoado de Iguassú é elevado à categoria de vila e a Freguesia de São João Batista de Meriti passou a integrar aquela jurisdição como seu 4º Distrito. Sua população até meados do século XIX, vivia pacatamente, nas margens do rio Meriti, que foi grandemente navegável até meados do século XIX, com uma quantidade pequena de comércio de vendas, trapiches que atendia não só as pessoas que ali viviam como os viajantes que por ali passavam. Mas devido ao desmatamento e assoreamento dos rios, a população foi atingida por algumas doenças como *Cólera-morbus* e Malária que levaram ao empobrecimento da Freguesia de Meriti.

Ao final do século XIX, com a tentativa de promover o progresso da Freguesia, algumas famílias tradicionais, iniciaram a construção em 1875 da Igreja de São João Batista de Meriti, no local onde hoje se encontra. Foi erguida como capela e de frente para o rio Meriti, atrás ficava o cemitério da Irmandade do Sagrado Coração.

Em seu entorno juntou-se um pequeno povoado. Com a chegada em 1932 de padres franciscanos que perceberam o seu estado precário reconhecendo que, a

capela necessitava de uma grande reforma, movimentou a comunidade e reformulou a sua reconstrução dando características de igreja. Sua inauguração deu-se em 24 de junho de 1938, com grande festa. Nesta data no município é feriado.

Assim como em toda a região da Baixada Fluminense, São João de Meriti passou por um período de golpe no progresso da região que, foi do período do final do século XIX e início do século XX, pelos motivos aqui já esboçados.

Trazendo a lógica do progresso com advento da estrada de ferro, o rio Meriti e seus portos estava com seus dias contatos. Em torno das estações ferroviárias, populosos bairros foram surgindo como o caso de São Mateus e Éden.

Até a década de 1940, como retrata Torres (2008, p. 210):

São João de Meriti tinha uma população que não ultrapassava 25 mil habitantes, onde estava distribuída em torno da Igreja Matriz, nas margens do Rio Pavuna, próximos aos leitos das ferrovias em Engenheiro Belford, São Mateus, Éden, Vila Rosaly e Coqueiros, o restante do distrito eram de fazendas, sítios e chácaras.

Gênesis Torres (2008) aponta que, em 1931, São João de Meriti recebeu grande contingentes populacionais, vindos de toda a parte do Brasil, assim como de outros países como o caso das irmãs da Irmandade Franciscana de Dillingen, vindas da Alemanha em 1940, que fundaram um dos antigos colégios da região, o colégio Santa Maria no Centro da cidade.

Devido ao seu crescimento populacional em 1940, aumentam as pressões urbanas por melhores condições de vida, ao lado de uma vontade de participação política. O resultado disso, foi início ao processo de emancipação que ocorreu em 21 de agosto de 1947. Nesta data é feriado no município e sempre acontece grandes festejos.

Os anos que seguiram, o esforço foi na direção de uma independência política administrativa, juntamente com o aumento populacional, gerando problemas até hoje percebidos pela população, como falta de saneamento básico, acesso precário a saúde e educação. Nas palavras de Torres (2008, p. 213), compreendemos o que forma São João de Meriti:

São João Batista de Trairaponga, São João Batista de Meriti, São João de Meriti, da palmeira veio-lhe o nome, do rio a integração e do restante do Brasil e do mundo seu povo. Suas terras de muitos acidentes, ricos vales e muitos riachos que engrossaram as águas de seus dois rios. Sua terra ontem era inóspita, hoje hospeda nordestinos, mineiros, baianos, sulistas, nortistas, campistas, árabes, judeus, portugueses, espanhóis, alemães,



africanos, italianos, turcos, libaneses, japoneses e muitos outros que aqui chegaram e ajudaram a construir a cidade.

Devido a sua densidade demográfica (número de habitantes dividido pela área em quilômetros quadrados) São João de Meriti ficou conhecido como *formigueiro das Américas*, pois sua densidade demográfica era considerada uma das mais altas do continente (Dias, 2018).

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística foi constatado que a cidade perdeu habitantes, em comparação ao último Censo realizado em 2010, mas que segue como a mais densa do estado do Rio de Janeiro e a terceira mais densa do Brasil. Segundo o Censo atualmente 440.962 pessoas moram em São João de Meriti. São 12.521,64 habitantes por km<sup>2</sup>.

Não diferentes dos outros municípios da Baixada Fluminense, a população de São João de Meriti enfrenta alguns problemas em relação ao acesso aos direitos básicos como cidadãos. Neste sentido, percebe-se articulações dos próprios cidadãos, para proporcionar uma melhoria de vida no cotidiano das pessoas que vivem no município através do acesso à educação e cultura.

Uma dessas iniciativas que, merecem destaque estão a criação em 1980, da Casa da Cultura – Centro de Formação Artística e Cultural da Baixada Fluminense, situada no bairro Praça da Bandeira, tendo sido legalmente constituída em janeiro de 1990, que promove cidadania mediante o oferecimento de atividades educacionais, artísticas e culturais junto à população infanto juvenil. Um dos objetivos estratégicos do espaço é fortalecer a luta contra o preconceito racial mediante ações afirmativas incorporando essa temática em todas as atividades oferecidas.

Outro espaço que merece também destaque no município, de valorização a cultura afro-brasileira e que proporciona ações de promoção aos direitos da população é o Espaço de Cultura e Direitos Humanos Marinheiro João Cândido. O espaço foi inaugurado em 18 de maio de 2014 e tem em sua entrada um busto do marinheiro, trazendo a população meritiense a valorização da identidade negra na região. O espaço fica localizado na rua Clemente Pereira Leandro S/N (Vilar dos Teles – Lote 22), São João de Meriti.

Figura 3 – Busto de João Cândido.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

João Cândido nasceu em 24 de junho de 1880, em Encruzilhada do Sul (RS), mas escolheu o município de São João de Meriti (RJ) para viver até falecer em 1969, aos 89 anos. Seu filho Adalberto Cândido – Candinho – de 81 anos, netos e bisnetos ainda vivem na cidade.

Esses dois espaços expressam e exemplificam que os meritienses tem muito que se orgulhar de sua história de luta e resistência, a uma cultura eurocêntrica dominante excludente e silenciadora. Existe potência em suas raízes, força que motiva a construção de uma história pela lógica antirracista em seu território.

#### **4.4 A Rede Municipal de Educação de São João de Meriti: Escola Municipal Armando de Oliveira**

A Rede Municipal de Educação do Município de São João de Meriti é composta por 69 escolas, das quais 52 atendem à Educação Infantil. Uma dessas é a Escola Municipal Armando de Oliveira, situada na rua Maria Januária s/nº, Bairro: Centro, na comunidade denominada Morro Santa Helena, conhecida popularmente como Gogó de São João.

Sobre a história da instituição, os dados coletados foram: entrevistas orais com moradores mais antigos da região, entre eles, a própria diretora adjunta da Unidade Escolar, senhora Francisca de Oliveira Ferreira e a parente da Dona Thereza Peixoto, “a fundadora da escola”, a senhora Sônia Peixoto e dados coletados do Projeto Político Pedagógico (PPP) mais atual da Unidade Escolar do ano 2016.

Após quatro anos da emancipação de São João de Meriti, a escola foi fundada no ano de 1951, com a denominação de “Grupo Escolar Armando de Oliveira”, o qual era composto por apenas uma sala de aula numa casa da comunidade situada na Rua Piauí, cedida pela Senhora Thereza Peixoto.

Segundo relatos de moradores mais antigos da região, Senhora Thereza Peixoto, para ajudar as mães da localidade que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, abria as portas de sua própria casa e realizava um “atendimento de creche” em sua residência.

Ali as crianças recebiam cuidados de higiene, alimentação e realizavam atividades pedagógicas. Esses relatos são confirmados pela Senhora Sônia, que foi casada com o filho da Senhora Thereza Peixoto – Jonas Peixoto da Silva, que mais tarde seria um importante político da cidade, tendo ocupado por um breve período o cargo de prefeito no ano de 1996 (de 1º a 31 de dezembro de 1996).

No comando da prefeitura na época estava o então político Plácido de Figueiredo, que por ser um professor, no tempo em que esteve à frente da prefeitura, estimulou o desenvolvimento na área educacional da região. Portanto, devido ao trabalho realizado por Dona Thereza, resolve fundar o “Grupo Escolar Armando de Oliveira”. O nome foi em homenagem a Armando de Oliveira, um professor que se elegeu vereador em 1951 (PPP, 2016).

Nota-se que embora todo o trabalho desenvolvido e até mesmo a estrutura

física serem proporcionados por dona Thereza, o nome escolhido para designar o Grupo Escolar foi de um homem que nem à comunidade pertencia.

Em 1979, é inaugurado o Grupo Escolar Municipal Professor Armando de Oliveira no atual endereço, sendo apenas em 1992 oficialmente chamada de Escola Municipal Armando de Oliveira, a partir do decreto de criação nº 2392 de 3 de dezembro de 1992. Em 1999, com o Decreto nº 3.335, de 23 de março de 1999, é regularizado a criação do Centro Municipal de Educação Infantil Armando de Oliveira, o qual é carinhosamente conhecido pela comunidade como “Armandinho”. Nesse processo, a escola passou por algumas transformações em sua estrutura. Porém, era desejo da comunidade escolar uma significativa mudança estrutural para sanar os problemas ocasionados pela chuva que muito prejudicava a rotina escolar.

Em 2012, ocorreu o término da obra na escola, o que proporcionou ampliação do prédio e reforma dos ambientes já existentes. Contando com a presença de políticos e representantes da comunidade, foi realizada uma solene cerimônia de reinauguração da Unidade.

Em 2014, o Decreto nº 3.335, de 23 de março de 1999, foi alterado pela Lei Complementar nº 160, de 29 de abril de 2014 que modificou a denominação para Escola Municipal Armando de Oliveira. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a missão da Unidade Escolar é:

Oferecer um espaço educativo para o desenvolvimento integral do educando, quanto a sua autonomia intelectual e a sua formação para o exercício da cidadania como indivíduo ativo no meio em que vive, valorizando a sistematização do conhecimento e o pensamento reflexivo e crítico sobre o mesmo, mediante uma aprendizagem efetiva e significativa, visando o sucesso escolar, como também, a vivência de práticas pedagógicas que atendam a diversidade numa perspectiva de educação inclusiva e de resgate da qualidade da escola pública (PPP, 2016, p. 9).

A Unidade Escolar é bastante valorizada pela comunidade, sendo muito procurada e tendo muitas vezes lista de espera por vagas que são oferecidas em turmas de Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Segundo seu PPP (2016, p. 12), a Escola:

Procura sempre desenvolver atividades que despertem o interesse dos alunos pelo processo de ensino e aprendizagem. O trabalho desenvolvido pela escola a proporcionou o terceiro lugar na Provinha Brasil no Município

de São João de Meriti (dados de 2011) e no ano de 2016 obteve o resultado de segundo lugar no IDEB/2015 no município de São João de Meriti, RJ (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>).

## **4.5 Perfil da Unidade Escolar**

### *4.5.1 Aspecto social*

A Unidade Escolar está localizada próximo à rodovia Presidente Dutra, em uma área basicamente residencial. Está inserida em uma comunidade carente, onde muitos pais estão desempregados, tendo como meios de sobrevivência os benefícios do governo federal.

Assim, percebemos a vulnerabilidade social e econômica que abrange a comunidade em questão, onde atualmente também vem enfrentando situações cotidianas de violência como confrontos armados devido à presença do poder paralelo de traficantes oriundos de outras regiões do estado do Rio de Janeiro, devido à pacificação de algumas comunidades da Zona Sul, que fez com que alguns traficantes migrassem para a Baixada Fluminense.

Além dos confrontos, percebe-se também a presença de barricadas para impedir a entrada da polícia na localidade, dificultando a locomoção dos moradores, inclusive das crianças para o trajeto casa-escola, escola-casa.

### *4.5.2 Aspectos físicos*

A Escola Municipal Armando de Oliveira, para se adaptar às necessidades e solicitações da comunidade escolar, que pedia por melhorias nas salas existentes, que sofriam com infiltrações em dias chuvosos e por mais salas de aula para atender a demanda de vagas das crianças da comunidade, passou por várias reformas, sendo a última concluída no ano de 2012, a qual a instituição vivenciou outro período de mudanças em sua estrutura física, como ampliação das dependências e reforma geral da parte já existente. A infraestrutura atual é composta por Secretaria, gabinete da direção, 10 salas de aula, sala de leitura, sala de recurso (sem funcionamento), cozinha, despensa, refeitório, almoxarifado, parquinho, pátio externo, banheiros de alunos, banheiros de funcionários e também mais um banheiro com acessibilidade.

### *4.5.3 Turmas de 2023*

Quadro 2 – Turmas de 2023

TURNO	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL	ED. ESPECIAL
MANHÃ	1 turma de Maternal II 2 turmas de Pré-escola I 1 turma de Pré-escola II	1 turma 1º Ano 1 turma 2º Ano 1 turma 3º Ano 1 turma 4º Ano 1 turma 5º Ano	Classe Especial – Multisseriada  Classe Especial – Educação de Jovens e Adultos
TARDE	1 turma de Maternal II 1 turma Pré-escola I 2 turma Pré-escola II	1 turma 1º Ano 1 turma 2º Ano 1 turma 3º Ano 1 turma 4º Ano 1 turma 5º Ano	***

Fonte: A autora, 2023.

A Escola Municipal Armando de Oliveira atende a 20 turmas, englobando a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano de escolaridade), como também a Classe da Educação Especial. Existe também uma Sala de Recursos, mas está temporariamente sem atendimento em virtude da carência de professor.

As turmas são organizadas em dois turnos, manhã (das 7h30min às 11h30min) e tarde (das 13h às 17h).

A unidade também desenvolve o projeto Avante no período entre o atendimento dos turnos, para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

#### 4.5.4 Os profissionais

Os profissionais da E.M. Armando de Oliveira são funcionários comissionários e concursados, exercendo os cargos de: Direção, Secretária, Orientação

Pedagógica, Orientação Educacional, Coordenação de Turno, Professor, Inspetor de Alunos, Profissional de Apoio a Inclusão, Agente Auxiliar de Creche, Mediadores, Merendeira, Ajudante de Serviço Gerais e Vigia, totalizando 48 profissionais com formação que variam do Ensino Fundamental ao nível de Mestrado.

#### 4.5.5 Os objetivos da Unidade Escolar

O PPP, na página 41, traz os objetivos gerais e específicos de aprendizagem definindo as ações educativas da escola para alcançá-los. Que são elas:

– **Ações permanentes:** Recuperação Paralela; Reuniões Pedagógicas e Administrativas; Grupos de Estudos; Conselhos de Classe; Culminâncias dos Projetos; Reunião de Responsáveis; Reunião do Conselho Escolar

– **Datas Comemorativas:** Grito de Carnaval; Homenagem ao Dia Internacional da Mulher; Dia do Índio; Páscoa; Dia da Família na Escola (Dia das Mães e Dia dos Pais); Abolição da Escravatura; Dia do Meio Ambiente; Festa Junina; Folclore; Semana da Pátria (Desfile Cívico); Semana da Criança; Dia do Educador; Consciência Negra; Natal.

Vale ressaltar que, dentre os projetos desenvolvidos pela Unidade, o UBUNTU (“Eu sou porque nós somos”) é um projeto usado para trabalhar a questão étnico-racial –Meriti Educando para a Igualdade Racial (MEPID). A justificativa e objetivos do projeto são:

Justificativa: Sabendo da importância do significado de trabalhar a diversidade cultural no contexto escolar, este Projeto se destina a divulgar a proposta do MEPIR, juntamente com a cultura afro-brasileira sobre a luta dos negros no Brasil, o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Objetivos:

1. Valorizar a cultura negra dentro da escola e assim oportunizando vivências como um espaço de manifestação artística e educando para igualdade racial.
2. Identificar aspectos da cultura afro-brasileira e suas implicações na formação da sociedade brasileira (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 44).

## 4.6 Análise dos dados da Pesquisa de Campo

### 4.6.1 Análise documental

A partir de análise dos documentos da instituição (Projeto Político Pedagógico, Projetos e Planos de Aula), foi possível constatar que a temática étnico-racial não deixa de ser contemplada na unidade escolar. Porém, ela é trabalhada em forma de projeto em um determinado momento do ano letivo, diferente do que se acredita ser uma Educação Antirracista, que busca trabalhar essa questão diariamente através das múltiplas linguagens no ambiente escolar.

Sobre o projeto político pedagógico da instituição, percebe-se que está desatualizado, o que nos permite concluir que a Unidade Escolar necessita contextualizar suas práticas curriculares em direção a promoção da educação antirracista.

Sobre esta questão da desatualização do PPP da unidade, em entrevistas com as gestoras, elas relataram que houve duas mudanças na gestão da Unidade, nos anos que subseqüentes ao ano de construção do último PPP em 2016. Além disso, a equipe técnico-administrativa, encontrava com um quantitativo menor, tendo passado pela dificuldade de ficarem por um longo período sem orientador pedagógico e educacional, ainda relataram o período da pandemia que dificultou a construção de um novo PPP.

Seguindo o PPP da unidade, que direciona um trabalho para datas comemorativas através dos projetos, foi possível observar também que nos planos de aula as docentes que atuam na educação infantil só abordam a temática étnico-racial através de projeto, embora na observação da rotina, tenha percebido de forma muito superficial a temática sendo abordada. Porém, não registrada formalmente nos documentos de registros pedagógicos oficiais.

#### *4.6.2 Questionário*

A partir dos questionários aplicados às sete docentes participantes da pesquisa que atuam na Educação Infantil em turmas de Maternal II, Pré-escola I e Pré-escola II, foi possível constatar com exceção de duas docentes que se formaram antes da publicação da Lei 10.639/2003, que cinco delas possuem formação na área da educação após sua publicação, entre os anos de 2010 e 2018.

No quadro 3 seguem as perguntas e respostas das respectivas docentes do questionário aplicado na pesquisa de campo.



Quadro 3 – Respostas das docentes no questionário aplicado na pesquisa de campo.

Questionário	Docente 1 Regente na turma Maternal II (Manhã)	Docente 2 Regente nas turmas Pré-escola I (Manhã) e Maternal II (Tarde)	Docente 3 Regente na turma Pré-escola I (Manhã)	Docente 4 Regente na turma Pré-escola II (Manhã)	Docente 5 Regente na turma Pré-escola I (Tarde)	Docente 6 Regente na turma Pré-escola II (Tarde)	Docente 7 Regente na turma Pré-escola II (Tarde)
1. Qual sua formação e o ano que se formou?	Formação de professores (2018)	Pedagogia (2012)	Formação de professores (2017)	Pedagogia (2010)	Formação de professores (1988)	Formação de professores (1999) História (2018)	Pedagogia (2015)
2. Sua curso de formação tinha alguma disciplina que apresentava práticas curriculares antirracista?	Não lembro	Não	Não	Superficialmente.	Não	Não	Não
3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
4. Você acha que as questões sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta.	Sim, pois é muito importante para o desenvolvimento das crianças	Sim, pois é muito importante trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira e indígena já na pré-escola.	Sim, para proporcionar identidade s raciais positivas das crianças desde pequenas.	Sim, para entender sobre características sociais, culturais e econômicas de um povo, devemos saber sua história, seu passado. Somos um país miscigenado com hábitos e costumes variados. Devemos entender que o nosso presente está ligado aos acontecimentos do nosso passado, bem como nosso futuro.	Sim, é uma cultura riquíssima.	Sim, pois é extremamente importante conhecer desde cedo nossa cultura e origem.	Sim, as crianças embora pequenas já podem compreender que devemos respeitar as diferenças.
5. Você se sente preparada para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil?	Não, mas é sempre bom adquirir conhecimentos.	Parcialmente	Não, pois é minha primeira vez em sala de aula.	Em alguns aspectos sim, já que na Educação Infantil os fatos históricos podem ser trabalhados de forma leve.	Não	Um pouco	Sim
6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-	Não	Inicialmente sim	Não posso informar sobre, pois de agosto (2022) até o presente	Sim, estamos trabalhando quando damos voz e espaço aos projetos desenvolvidos.	Não	Razoavelmente	Em partes

brasileira e indígena?			(maio de 2023) momento, ainda não foi passado nenhuma informação sobre este tema.	Salienta que falta recursos.			
7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em que momento?	Não	Sim, através de projetos interdisciplinares	Sim, tratando todos iguais, trazendo brincadeiras e nas suas referências de maneira qual, diversidade e na leitura, ilustrações, rodas de conversas e entre outros.	Sim, valorizando as diferenças individuais, sejam raça, crença e gênero. Trabalhando o respeito e valores étnicos e morais. A literatura infantil é o melhor recurso para fazer os pequenos entenderem. Formando cidadãos	Não	Sim, quando ocorre questionamento ou "conflito" entre as crianças.	Sim, através de rodas de conversas, mostrando que somos diferentes e que temos uma história sobre nossos antepassados.
8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)?	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Infelizmente	Sim, uma criança de 5 anos disse que só queria ter amigos "brancos"
9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente – as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?	3 A professora salienta que é importante essas práticas para o aprendizado.	2	5, pois não posso julgar algo que ainda não foi passado pela instituição.	Por não conhecer profundamente a lei, acredito que estamos caminhando. Quando o projeto sai das secretarias, seja da Educação, da Cultura, ou Social, precisam ser desenvolvidos para levar conhecimentos às famílias. Portanto, pontuo 2 na escala. Ainda falta empenho	2	3	4

				dos órgãos responsáveis.			
--	--	--	--	--------------------------	--	--	--

Fonte: A autora, 2023.

Em análise às respostas dos questionários aplicados foi possível constatar que cinco docentes mesmo tendo formação após a publicação da Lei 10.639/2003, responderam que não tiveram em sua formação inicial, conhecimentos pertinentes a temática antirracista em sala de aula. Esse dado pode explicar o fato de apenas uma das sete docentes responder com firmeza que se sente preparada para ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Questionadas se conhecem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, somente três docentes responderam que conhecem as referidas Leis, no entanto, todas reconhecem que é importante abordar os conhecimentos da cultura e história afro-brasileira e indígena na Educação Infantil.

Neste sentido, foram questionadas como é realizada a abordagem da cultura e história afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas. Duas das docentes participantes disseram que não abordam a temática em sua prática pedagógica e uma outra docente respondeu que só aborda o assunto com surge algum questionamento a respeito da temática. Evidenciando assim, a importância da pesquisa para reflexão de que a Lei ainda não está sendo atendida de forma efetiva no cotidiano da sala de aula.

O que nos permite concluir que é urgente incluir práticas curriculares antirracistas no dia-a-dia para diminuir atos de preconceitos existentes na sociedade e no ambiente escolar, uma vez que, cinco das sete docentes responderam que já presenciaram algum ato de preconceito com relação a etnia no ambiente escolar, inclusive uma delas relatou o fato de uma criança que disse para todos na sala: “Quem que ser meu amigo? *Mas só quero amigo branco*”.

Neste sentido, podemos evidenciar que posturas preceituosas podem estar ocorrendo pela falta de abordagem e ensinamentos de acordo com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Pensando no que as secretarias de Educação podem ajudar na formação continuada de seus professores em relação a educação antirracista, as docentes foram questionadas se já participaram de alguma formação sobre a educação antirracista oferecido pela instituição, todas responderam que não. Portanto, faz-se de extrema importância que a Unidade Escolar em seus momentos de grupo de

estudos busque realizar formações continuada a respeito da temática étnico racial em consonância com a Lei para promover a efetivação de uma educação antirracista.

#### *4.6.3 Observações dos espaços e registros das falas das crianças*

Para a autora Bento (2012) é importante compreender que o espaço físico principalmente na educação infantil torna-se um ambiente de aprendizagens. Assim sendo, os docentes e demais profissionais da educação precisam entender que na organização dos ambientes se coloca à disposição das crianças “artefatos culturais”, brinquedos, livros, imagens sem a devida atenção de que estes objetos traduzem ideologias e concepções.

Portanto, para promover práticas curriculares que visam à educação antirracista, faz-se extremamente necessário a devida atenção nos objetos que se põem a disposição das crianças e/ou ainda também na ausência de objetos que fortalecem as identidades presentes no ambiente escolar da educação infantil. Neste sentido, as autoras defendem que:

Os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva. Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (Instituto Avisa Lá, 2012, p. 20).

Desta forma, foi realizada a observação da unidade escolar a fim de identificar no ambiente escolar se sua organização está de acordo a promover uma prática curricular antirracista. Assim sendo, é possível observar que nos espaços coletivos, como corredores, pátio, refeitório, parquinho, não há representatividade das identidades negra e/ou indígena expressos em cartazes e/ou materiais pedagógicos expostos. Nas salas de aulas de educação infantil, com exceção da sala 1, ao contrário do restante da unidade, foi possível contatar a presença de imagens nos murais e cartazes que valorizam a representatividade negra, porém sem a representatividade indígena.

Figura 4 – Mural sala 3



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os murais que trazem a representatividade da diversidade das crianças, ajudam a promover o respeito pelas várias etnias.

Figura 5 – Mural sala 1.



Fonte: Arquivo pessoal. 2023.

Murais e cartazes que não trazem a riqueza da diversidade étnico-racial em sala de aula, deixam de promover a valorização da identidade das crianças.

Figura 6 – Mural da sala 2 – Turma de Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde).



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 7 – Mural da sala 6 – Turmas de Pré-escola II



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Em relação ao acervo literário de sala de aula, foi possível constatar a falta ou a quantidade muito inferior de livros que tratem das relações étnico raciais, como apontam as figuras 8-11.

Figura 8 – Acervo literário da sala 3 – Turmas do Maternal II.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 9 – Acervo literário – Sala 1 – Turmas de Pré-escola I.





Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A temática étnico-racial deve ser trabalhada cotidianamente com as crianças, sendo assim, uma ótima estratégia para abordar o tema é trazer para a rodinha de contação de história, livros de literatura africana, afro-brasileira e indígena.

Figura 10 – Acervo literário – sala 2 – Turmas de Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde)



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 11 – Acervo literário – sala 6 – Turmas de Pré-escola II.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Em relação aos cartazes expostos em sala de aula, com exceção da sala 1, todas apresentam imagens de representativa negra.

Figura 12 – Cartazes expostos na sala 1.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 13 – Cartaz sala 3 – Turmas de Maternal II.





Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Cartazes que trazem a representatividade negra promovem a valorização dessa identidade étnico-racial e ajudam a enfraquecer estereótipos e preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Figura 14 – Cartaz sala 2 – Turmas Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde).



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 15 – Cartaz sala 6.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A chamadinha é uma atividade de suma importância na Educação Infantil, pois através dela a criança começa a identificar seu nome escrito e os nomes dos colegas, sendo de costuma acontecer diariamente, ter imagens que retratam a diversidade étnico-racial é extremamente válido para a promoção da educação antirracista.

Figura 16 – sala 2 – chamadinha – Turmas de Pré-escola I (manhã) e Pré-escola II (tarde).



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 17 – Chamadinha – Sala 6 – Turmas de Pré-escola II.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O brincar é um direito de aprendizagem da criança, desta forma, é importante que nos espaços educacionais de educação infantil existam brinquedos para que as crianças com seus pares brinquem e efetivem aprendizagens significativas.

Assim, Carneiro e Russo (2020) ressaltam a importância da presença da diversidade no universo lúdico das crianças para promover o respeito mútuo e a convivência com as diferenças.

Mas como apontam as autoras, a realidade brasileira é que a pluralidade étnica não é representada na esfera comercial, portanto nos brinquedos não é diferente, sendo assim, muitas vezes também se registra essa ausência nas escolas. As autoras ressaltam que:

A presença de diferentes etnias no ambiente escolar amplia o reconhecimento da identidade, da autoestima, da autovalorização e do “empoderamento” infantil para as crianças, que dificilmente se veem representadas nos recursos existentes em seu universo. Além disso, os elementos que contemplam a diversidade étnica proporcionam a identificação positiva e permitem a construção dessa autoestima, para que as crianças tenham um bom relacionamento tanto com a sua autoimagem quanto com a imagem do outro (Carneiro; Russo, 2020, p. 106).

Desta forma, é possível constatar que na unidade escolar os brinquedos presentes nas salas de aula, não contemplam a diversidade existente no ambiente



escolar, pois percebe-se a falta de uma quantidade expressiva de bonecas e bonecos que representem as identidades das crianças.

Figura 18 – Cantinhos dos brinquedos da sala 3 – Turma do Maternal II.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Do universo de bonecas, somente uma é preta.

Figura 19 – Cantinho dos brinquedos sala 6.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A única boneca preta está com o rosto totalmente pintado, retratando a aversão que muitas crianças, inclusive crianças afrodescentes e negras, tem pelas bonecas pretas. Devido à forma pejorativa que a imagem do negro, afrodescente e indígena tem na sociedade, com marcas de inferioridade, negatividade e marginalidade, as crianças ainda bem pequenas já compreendem que sua identidade não é valorizada ela tende a negá-la, isso ficou bem evidente a partir de uma roda de conversa, onde pude ouvi-las, ou não (houve crianças que se silenciaram) a respeito

de sua identidade.

Na roda de conversa com as crianças e em diálogos na rotina a respeito de como elas se identificam, foi notório perceber que em sua maioria as crianças pequenas já tendem a negar a sua própria identidade, algumas preferem se calar e outras quando respondem sobre o tom de pele, falando preto, tendem a demonstrar certa vergonha. Poucas são as crianças que respondem com orgulho sobre seu tom de pele e formato de cabelo. Inclusive uma menina muito me chamou a atenção dizendo ser branca, quando na verdade é negra.

Figuras 20 e 21– Roda de conversa com as crianças sobre nossa identidade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 22 – Uma criança que não reconhece sua identidade racial



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Através da pesquisa de campo foi possível reconhecer que, após vinte anos da Lei 10.639/2003, com alteração na Lei 11.645/2008, ainda existem no ambiente escolar muitas tensões para construção de práticas curriculares antirracistas, no

entanto, foi possível perceber que já houve avanços em relação ao conhecimento da lei, além disso, mesmo com limitações verificamos que existem caminhos possíveis sendo construídos, porém, ainda de forma lenta.

Acredito que a partir de mais pesquisas que se debrucem a fomentar conhecimentos a respeito das histórias e culturas até então excluídas dos currículos, com estratégias práticas possamos enriquecer práticas curriculares que priorize a educação antirracista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as tensões e possibilidades na construção de um currículo na Educação Infantil na perspectiva antirracista. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica com textos sobre o tema raça, racismo, educação infantil, currículo e pesquisa de campo em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, no município de São João de Meriti, município este que faz parte de uma região periférica do estado denominada Baixada Fluminense. Na pesquisa de campo foi realizada aplicação de questionário às docentes atuantes nas turmas de Educação Infantil, análise documental, observações do ambiente e da rotina de aula das crianças destas turmas.

Embora este capítulo tenha o título de considerações finais, a pretensão não é dar um fim neste diálogo, pelo contrário, já que o número de pesquisas que inferem a temática é reduzido. O presente estudo traz a relevância de se ampliar a discussão sobre práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil no município de São João de Meriti e nos demais territórios que existam marcas de um racismo estrutural que enfraquece a construção de uma identidade racial positiva nas crianças.

Assim sendo, compreendemos que em nossa sociedade existe um racismo estrutural (Almeida, 2019). No primeiro capítulo do trabalho se apresenta o termo raça como uma construção social, no intuito de se entender de que forma os negros, afrodescendentes e indígenas, são inferiorizados a uma condição de subalternização e de exclusão, pela violência estrutural, na ausência de direitos ou por violência cultural na suposta incapacidade do indivíduo ou incivilidade (Almeida 2019).

Segundo Gomes (2005), deve-se compreender que, se tratando de uma construção social, o conceito de raça engloba presente, passado e futuro.

Assim sendo, ao tratar as questões étnico-raciais é relevante voltar ao passado, devido à necessidade de se retomar os acontecimentos históricos, para compreender as heranças e consequências desses fatos no presente e, assim, poder transformar a sociedade, contribuindo com o futuro almejado: uma sociedade com menos desigualdade socioeconômica.

A compreensão histórica desse processo de exclusão e inferiorização é fundamental para no presente combatermos qualquer forma de racismo na sociedade e no âmbito institucional, em nossas escolas.

Sendo assim, para combater essa estrutura racista presente na sociedade é importante que as instituições, inclusive as escolares, estejam em suas bases lutando contra toda forma de discriminação racial. Sabendo que o currículo escolar é o instrumento por excelência para formar cidadãos que irão atuar e transformar a sociedade é que, segundo Gomes (2020), os currículos devem ser descolonizados, ou seja, devem direcionar na formação de cidadãos conscientes de que todas as identidades étnico-raciais devem ser respeitadas e valorizadas para se construir uma sociedade mais igualitária.

Assim como defendem Moreira e Silva (2003) e Candau (2002), é através de ações pedagógicas que é fortalecida a identidade do sujeito, por isso incentivam o respeito a todas as culturas no ambiente escolar.

Desta forma, refletindo sobre as mudanças nas práticas curriculares depois de vinte anos da publicação da Lei 10.639/2003 e de quinze anos da alteração dela pela Lei 11.645/2008, foi possível, com a presente pesquisa, constatar que ainda existem impasses para a promoção de uma educação antirracista, porém demonstrou-se que já tivemos avanços no que diz respeito a documentos norteadores do currículo.

Sendo assim, reconhecendo a importância da educação antirracista, no segundo capítulo foi apresentada a relevância de construir práticas curriculares antirracistas desde a Educação Infantil, uma vez que, como aponta Cavalleiro (2005), desde muito cedo no ambiente escolar, ao vivenciarem este preconceito, as crianças têm sentimento de medo, dor e impotência. A autora afirma que o racismo influencia negativamente e de forma direta na autoestima e autoconceito, no que se refere à aprendizagem e às características físicas. Dessa forma, o racismo deixa marcas profundas na vítima, que não se sente pertencente àquele lugar e começa a ver defeitos em si mesma, como se houvesse algo de errado consigo, se sentindo inferior e em constante comparação aos demais.

Refletindo sobre as consequências que o racismo causa e compreendendo a escola como agência transformadora, no terceiro capítulo se apresenta uma evolução em termos teóricos em relação ao currículo, para trazer o entendimento de que para se promover mudanças nas práticas curriculares, é necessário identificar que tipo de concepção de currículo se está desconstruindo e que tipo de currículo se deseja construir.

Neste capítulo foi construído um quadro com atividades que expressam



práticas curriculares antirracistas, com os objetivos de auxiliar professores atuantes ou não na Educação Infantil.

No quarto capítulo, com o estudo de caso, foi possível perceber o quanto o território da Baixada Fluminense é marcado pela cultura afro-brasileira e indígena, porém muito ainda se tem a descobrir sobre a trajetória desses povos neste território.

Assim como foi possível identificar que existem professores que desconhecem as Leis 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, mesmo se formando após publicação da lei, o que podemos constatar é que há uma necessidade de se rever a formação de professores em relação a perspectiva de uma educação antirracista, tanto em nível de formação inicial quanto de nível de formação continuada.

Através dos relatos das docentes foi possível identificar que todas reconhecem a importância de ser trabalhar as questões étnico-raciais, no entanto, por insegurança e ou/falta de conhecimento, acabam por não abordar a temática de forma constante em suas práticas curriculares. Porém foi notório perceber o impacto positivo que a pesquisa proporcionou em relação às práticas curriculares desenvolvidas por elas após a participação na pesquisa. Cada uma reconheceu a importância de desenvolver uma prática diária de respeito às diferenças. Com destaque, uma professora ficou visivelmente motivada a trazer para suas crianças brincadeiras, jogos e músicas de origem indígena e africana.

Outro apontamento pertinente diz respeito à equipe gestora, que devem providenciar acervo literário com a temática étnico-racial e brinquedos que valorizem todas as identidades raciais presentes no ambiente escolar.

A partir das reflexões realizadas com a presente dissertação, pode-se perceber que ainda existe muito a ser desconstruído sobre o currículo colonizador que até então pautou nossa formação acadêmica. Porém através da luta dos movimentos negros por igualdade e respeito, que culminou, entre outras conquistas, na Lei 10.639/2003, é possível identificar pequenas transformações no ambiente escolar sobre a valorização das identidades raciais. No entanto, constata-

se que ainda há um longo caminho a percorrer, mas existe possibilidades de se construir uma sociedade mais justa, com uma educação antirracista que defende um currículo com os conhecimentos e cultura de todos nós.

## REFERÊNCIAS

A CARNE. Intérprete: Elza Soares. Composição: Seu Jorge, Marcelo Yuka, Ulisses Cappelette. *In: Do cóccix até o pescoço*. São Paulo: Tratore, 2002.

ABOUT, Ilse; ABAKUNOVA, Anna. **The genocide and persecution of Roma and Sinti**. Bibliography and historiographical review. Berlin: International Holocaust Remembrance Alliance, 2016.

ALBERTO, Paulina; HOFFNUNG-GARSKOF, Jesse. Democracia racial e inclusão racial. Histórias hemisféricas. *In: DE LA FUENTE, Alejandro; ANDREWS, George Reid. Afro-Latin American Studies: An introduction*. Buenos Aires: Clacso, 2018. p. 317-378.

ALBUQUERQUE, Mariana Cavalcanti. **Identidade latino-americana nas concepções de Manoel Bomfim e Octavio Paz: uma análise à luz do pensamento decolonial**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Tania Maria Amaro; BRAZ, Antonio Augusto. **De Merity a Duque de Caxias: encontro com a história da cidade**. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2010.

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos Barões ao Extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense**. Duque de Caxias: APPH, CLIO, 2003.

ANDRADE, Laysla Lavínia Santos. **Fracasso escolar de estudantes negros e negras: uma das facetas do racismo**. 2022

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 11, p. 95-115, 1997.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARROS, Diego Matos Araujo *et al.* Nuances de Cor: desvendando o espaço escolar através dos olhos da mulher negra—uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências naturais no norte do Ceará, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 6, p. e16312642129-e16312642129, 2023.

BENGALA, Ana Filipa Dionísio. **Brincar heurístico: uma forma de aprender e de descobrir o mundo**. 2022. Relatório Final de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Porto Alegre, 2022.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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, 2012.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. Tradução: Luís Oliveira Santos, João Quina Edições. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BEZERRA LINS, Samuel Lincoln *et al.* A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **CES Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014.

BEZERRA, Nielson Rosa. **A cor da baixada**: escravidão, liberdade e pós- abolição no Recôncavo da Guanabara. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2012.

BLACK, BLACK. Intérprete: Kataryna Keilla. Composição: Érica Maria e Dany Danielle. João Pessoa: Contação de Rua, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9tp2lmWC-M>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoriado sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; MOLDENHAUER, Eva. **Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt**. Suhrkamp, 1973.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 21 nov. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)

1994/D99710.htm. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2004b.

BRASIL. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 out.

2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEAC; SEPPPIR, nov. 2009a.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 18 dez. 2009c.

Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 8 jun. 2017.

BURAWOY, Michael. A guinada crítica para a sociologia pública. *In*: BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 197-218.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e culturas(s)** – questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Lucina Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.139-152.

CARNEIRO, Carolina Zolin; RUSSO, Maria José de Oliveira. A criança negra e a

representatividade racial na escola. **Cadernos de Educação**, v. 19, n. 38, jan./jun. 2020.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do Negro Brasileiro**: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4 n. 12 set./dez. 2019.

CASTRO, Daniel Vitor de. **Resistências e expressividades**: contribuições da literatura negra para um giro decolonial do Direito. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 12, n. 2, 1999.

CORDEIRO, Jeanne; BUARQUE, Angela; TÁBOAS, Alice. O sítio serrano: franceses e tupinambá desconheciam o testamento de adão II. **Revista de Arqueologia**, v. 32, n. 2, p. 225-238, 2019.

CORREIA, Stefany; GAYER, Ingrid. O brincar no contexto da educação infantil. **Trabalhos de Conclusão de Curso-Faculdade Sant'Ana**, 2022. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/2202>. Acesso em: 15 nov. 2023.

COSTA, Emília Viotti da. Da senzala à colônia. Unesp, 1997.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COSTA, Richard Santiago da. **O corpo indígena ressignificado**: Marabá e O último Tamoio de Rodolfo Amoedo, e a retórica nacionalista do final do Segundo Império. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CUNHA JR., Henrique. **História africana na formação dos educadores**. Maringá, 1999. Cadernos de Apoio ao Ensino, n. 6.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016.

CUNHA, Fabiane Lucimar. **O papel da escola na desconstrução do racismo**,

**preconceito e discriminação:** a fomentação profissional dos educadores da escola estadual de ensino fundamental Presidente Castelo Branco, 2021.

Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/papel-da-escola-na-desconstru%C3%A7%C3%A3o-do-racismo1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CUNHA, P. M. C. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. *In*: OLIVEIRA, L. (coord.). **Relações raciais no Brasil:** alguns determinantes. Niterói: Intertexto/UFF, 1999.

CURIOSIDADE: EMANCIPAÇÕES NA Atual Região Metropolitana. **Piabetá**, [s. l.], 18 abr. 2012. Disponível em: <https://piabeta-mage.blogspot.com/2012/04/curiosidade-emancipacoes-na-atual.html>. Acesso em: 5 nov. 2022 .

DAHMER, Carin Cristina *et al.* **História da arte em des-remontagens:** experimentações de entre-tempos na educação. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

DAMASCENO, Maira; AMORIM, Gabriel Chaves; CARDOSO, Dorvalino Refej. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 12-27, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016,

DE MAUSE, Lloyd. **História de la infância.** Madrid: Aliança Universid, 1991. DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Fernando Nicholas dos Santos. **Dois estudos de casos de políticas públicas em São João de Meriti:** o Plano da FUNDREM (1975) e o Programa Baixada Viva/Nova Baixada (1996). 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil. **Cadernos Pagu**, p. 345-374, 2007.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978. FAUSTINI, Vinícius. **Guia afetivo da periferia.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

FERNANDES, Florestan. Florestan Fernandes. **Língua e Literatura**, São Paulo, v. 10-13, p. 75-114, 1984.

FERREIRA, Gilberto. **A ascensão política da extrema-direita e a restrição de direitos sociais no Brasil e nos Estados Unidos da América.** São Paulo: Dialética, 2023.

FERRETTI, Danilo José Zioni. A Confederação dos Tamoios como escrita da história nacional e da escravidão. **História da Historiografia:** International Journal of Theory and History of Historiography, v. 8, n. 17, 2015.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar.

**Formação Docente:** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2019.

FONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **Agência Lupa**, Rio de Janeiro, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>. Acesso em: 27 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moysés. Os intelectuais na história da infância. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 249-252, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

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

GOMES, Nilma. Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Tiago de Melo. Problemas no paraíso: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-americana (1921). **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, p. 307- 331, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GORENSTEIN, Lina. Ameaça da *intelligentsia* brasileira: a família de Antonio José. Gorenstein. *In*: LEWIN, H. (coord.). **Judaísmo e modernidade: suas múltiplas inter-relações**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

GRANDO, Beline Salére. (org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A democracia racial revisitada. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 60, p. 9-44, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARAES, Antonio Sergio. Cor e raça. *In*: SANSORE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador:

Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

GUIMARAES, Antonio Sergio. **Preconceito e discriminação**. São Paulo, FUSP/Editora 34, 2004.

HENRIQUES, R. M. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília, DF: IPEA, 2001. Texto para discussão, n. 807.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HURST, Hunter. **Family court in the United States**. New Jersey: Basic Books, 1998.

HURST, Hunter. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de ago. 2022.

INSTITUTO AVISA LÁ. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Alea**: Estudos Neolatinos, v. 17, p. 216-226, 2015.

KULHMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena na Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Luciene Roriz. **O papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação**: a mediação profissional dos educadores do Colégio Estadual Coronel João Duque. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MAIA, Maria Edleuza; MENDES, José Ernandi; BRITO, Lúcia Helena de. Discurso e formação identitária negra na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, p. 89-102, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas: Autores Associados, 2022.

MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as



idéias e as políticas públicas para a infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 10-13 jul. 2006, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2006.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

MEIRA, Marcel Ronaldo Morelli de. **Currículo e gestão educacional**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25-47.

MONSMA, Karl. Como pensar o racismo: o paradigma colonial e a abordagem da sociologia histórica. **Revista de Ciências Sociais**, v. 48, n. 2, p. 53-82, 2017.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**. Revista Latinoamericana, n. 25, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e multiculturalismo: desafios e tensões. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. S.; SOUZA, Lucina Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 154-170.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar. **Revista Uniabeu**, v. 13, n. 33, p. 24-44, 2020.

MOURA, Jónata Ferreira de; BRITO, John Jamerson da Silva; SOUSA, Juliana Ferreira de. **Currículo pós-estruturalista e possíveis (Des)construções Queer: reflexões teóricas sobre gêneros e sexualidades**. *In*: MOURA, Jónata Ferreira (org.). **Educação, gênero e sexualidade: perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar**. São Paulo: Editora Científica, 2021.

MOURA, Milton. Identidades. *In*: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). **Cultura e atualidade**. Salvador: Edufba, 2005. p. 77-91.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista**

**Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021038-e021038, 2021.

NASCIMENTO, Lorraine Campos do. **Análise do Apartheid como crime contra a humanidade**. 2009. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NOVAIS REIS, Maurício de; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 1-11, 2018.

OBOLER, Suzanne. Etnicidades no exílio: identidades cindidas; a literatura latina dos Estados Unidos. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 10, n. 29, p. 85- 101, 1995.

OLIVEIRA, Clarice Maynarte; RIBEIRO, Larissa Alves; RABELO, Juliana Lemos. Impacto do racismo na saúde mental da criança negra: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 6, p. 28768-28782, 2021.

OLIVEIRA, Cloves L. P.; BARRETO, Paula C. da S. Percepção do racismo no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 2, 2003.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 21-45.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância**. Guatemala: OEA, 2013. Disponível em:

[https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter\\_american\\_treaties\\_A68\\_Convencao\\_Interamericana\\_racismo\\_POR.pdf](https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf). Acesso em: 22 out. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no Novo Mundo**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

RAMOS, Margarida *et al.* Censura em tempos de liberdade: os desafios da literatura para a infância comprometida com uma poética de rutura. In: RAMOS, Margarida. **Censura de la literatura infantil y juvenil** (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas). Madrid: Dykinson, 2022. p. 171-190.

RIBEIRO NETO, Alexandre. **Fios do novelo crianças negras, educação e trabalho em Vassouras, 1871 a 1910**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, Cristiano. **Afro-latinos em movimento: protesto negro e ativismo institucional no Brasil e na Colômbia**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 153, p. 742 -759, jul./set. 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMAHA, Marcos Baruki et al. **O privilégio branco sistêmico, as normas raciais e a manifestação do racismo estrutural: a perspectiva de líderes organizacionais**. 2021. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, abr./jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Emerson da Silva dos. **Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para auxiliar as crianças na construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, [s. l.], 2021.

SANTOS, Rodrigo. Darwinismo social, racismo e dominação – uma visão geral. **Portal Geledés**, 24 mar. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/>.

Acesso em: 24 maio 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SAVAZZONI, A. S. Preconceito, racismo e discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**, n. 4, 2016.

SCOTT, John. **Sociologia: conceitos-chave**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA CARVALHO da; Daniela Melo; FRANÇA, Dalila Xavier da. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 148-168, 2019.

SILVA, Caroline Campos da. **A questão racial no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988**: uma análise das contradições do discurso jurídico em face das práticas institucionais racistas. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Claudionor Renato da; DRUMOND, Viviane. A teoria pós-colonialista em um referencial ao estágio na Educação Infantil. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, 2021.

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa Florcena Gama da; SILVA, Thalita Pereira da. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 3, 2019.

SILVA, Jefferson Andrade *et al.* O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. **Quaderns de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. e1777- e1777, 2021.

SILVA, Lucia Helena Pereira da. De Recôncavo da Guanabara a Baixada Fluminense: leitura de um território pela história. **RECONCAVO: Revista de História da UNIABEU**, v. 3, n. 5, p. 47-63, 2013.

SILVA, M. R. L.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, CEM, 2015. p. 163- 192.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKIDMORE, Thomas E. Os Estados Unidos e a América Latina: um permanente mal-entendido? **Revista Estudos Históricos**, v. 13, n. 24, p. 447-463, 1999.

SOARES, Victor Velu Fonseca Zaiden. **Alteridade e decolonialidade no exercício da curadoria**: entre Berlim e São Paulo. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Teoria, Crítica e História da Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 1, p. 29-44, 2018.

TORRES, Gênesis (org.) **Baixada Fluminense**: a construção de uma história: sociedade, economia, política. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008.

TORRES, Gênesis. História da Baixada Fluminense. **Baixada Fácil**, [s. l.], 2010. Disponível em: <https://baixadafacil.com.br/historia-da-baixada>. Acesso em: 27 nov. 2022.

VIEIRA, Jorge Antonio *et al.* Escola capitalista: o uso do material didático e as práticas pedagógicas. **Akrópolis**: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 11, n. 4, 2003.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor).

WINANT, Howard. Repensar a raça no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 9, n. 1-2, p. 113-136, 1994.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIOS

Questionários feitos com docentes da E.M. Armando de Oliveira.

Nome: Monique (opcional).  
 Idade: 37

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?  
 Professora / Mediadora. No ano de 2018.  
 ↳ Formação de Professor (2018)
2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena? Não lembro
3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?  
Não
4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta?  
Sim, pois é muito importante para o desenvolvimento das crianças.
5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil?  
Não, mas é sempre bom adquirir conhecimentos.
6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena?  
Não.
7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento?  
Não.
8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)  
Não.
9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?  
Não.
10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?  
(03) importante para o aprendizado.

Nome: Laura Aparecida Jesus Brito (opcional).

Idade: 52

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?  
*1988 - Formação de Professores.*
2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena?  
*não*
3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?  
*não*
4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta?  
*Sim. É uma cultura riquíssima*
5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil?  
*não*
6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena?  
*não*
7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento?  
*não*
8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)  
*Sim*
9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?  
*não*
10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?  
*2*

Nome: Fernanda Bruno Bley (opcional).

Idade: 33 anos

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?

Pedagogia - 2012

2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena?

Não

3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?

Não

4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta?

Sim. Pois é muito importante trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, já na Pré-escola.

5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil?

Parcialmente.

6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena?

Inicialmente sim.

7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento?

sim. Através de Projetos Interdisciplinares.

8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)

Sim.

9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?

Não.

10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

2.



Nome: Feliana Soares Brito (opcional).

Idade: 24

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?

*Formação de professoras 2017.*

2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena? *Não.*

3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?

*Sim.*

4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta?

*Sim, para proporcionar identidades raciais positivas das crianças desde pequenas.*

5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil?

*Não, pois é minha primeira vez em sala de aula.*

6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena?

*Não posso informar sobre, pois de agosto até o presente momento, ainda não foi passado nenhuma informação sobre este tema.*

7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento?

*Sim, tratando temas iguais, trazendo brincadeiras e nas suas referências de maneira qual, diversidade na leitura, ilustrações, rodas de conversas e entre outros.*

8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)

*Não.*

9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?

*Não.*

10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

*5, pois não posso julgar algo que ainda não foi passado pela instituição.*

Nome: Katia Regina da Silva Ferreira (opcional).

Idade: 52

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?

Pedagogia | 2010

2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena? Superficialmente

3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008? Não

4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta? Sim, para

entendemos sobre as características sociais, culturais e econômicas de um povo, devemos saber sua história, seu passado. Somos um país miscigenado, com hábitos e costumes variados. Devemos entender que o nosso presente está ligado aos acontecimentos do mesmo passado, como ao mesmo futuro.

5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil? Em alguns aspectos sim, já que na Ed. Infantil os fatos históricos podem ser trabalhados de forma leve.

6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena? Sim estamos trabalhando. Quando damos voz e espaço aos projetos desenvolvidos! Faltam mais recursos.

7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento? Sim, valorizando as diferen-

ças individuais, sexo, raça, língua, gênero. Trabalhando o respeito e valores éticos e morais. A literatura infantil é o melhor recurso para fazer os pequenos entender. Formando

8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)

Sim

9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista? Não

10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Por não conhecer profundamente a

lei, acredito que estamos caminhando. Quando o projeto sai das secretarias; seja educação cultura ou social, precisam ser desenvolvidos para levar conhecimentos às famílias. Partir do ponto 2 na escala. Ainda falta empenho dos órgãos responsáveis.

Nome: Oswaldina Soares (opcional).  
 Idade: 42

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?  
 Ensino Superior Completo (2018), (História)
2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena? Sim.
3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?  
Sim.
4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta?  
Sim, pois é extremamente importante conhecer desde cedo nossa cultura e origem.
5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil? Um pouco.
6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena? Razoavelmente.
7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento?  
Sim, quando ocorre questionamento ou "conflito" entre as crianças.
8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)  
Infelizmente.
9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?  
Não.
10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?  
03 (três)



Nome: Flávia Ruelles Alves (opcional).

Idade: 42

1. Qual é sua formação? E em que ano se formou?

marketing / Pedagogia 2015/2024

2. No seu curso de formação, tinha alguma disciplina que apresentasse práticas pedagógicas sobre o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena?

não

3. Você conhece a Lei 10.639/2003 que foi alterada pela Lei 11.645/2008?

sim

4. Você acha que as questões sobre cultura afro-brasileira e indígena deve ser trabalhada na Educação Infantil? Justifique sua resposta?

sim, as crianças embora pequenas, já podem compreender que devemos respeitar os <sup>de diferentes</sup> grupos.

5. Você se sente preparado(a) para ensinar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Infantil?

sim

6. Você acha que o currículo da instituição valoriza a cultura afro-brasileira e indígena?

em partes

7. Você aborda essa temática em sua prática pedagógica? Em caso positivo, explique como e em momento?

sim, através de roda de conversas, mencionando que somos diferentes e que temos uma história sobre nossos antepassados.

8. Você já presenciou algum ato de preconceito em relação a etnia na escola? (Entre as crianças ou até mesmo entre os adultos)

sim. Uma criança de 5 anos disse que não queria ter amigos "brancos"

9. Você já participou de alguma formação oferecida pela instituição em relação a educação antirracista?


Não

10. Na escala de 0 a 5, onde 0 significa nem um pouco e 5 significa atendida completamente - as práticas curriculares da instituição atende as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

4.

## APÊNDICE B: TERMOS DE AUTORIZAÇÃO

Termos de autorização institucional das gestoras da E.M. Armando de Oliveira.

	<p>Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti Escola Municipal Armando de Oliveira</p>
<p>TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA</p>	
<p>DECLARAÇÃO</p>	
<p>Eu, <b>Francisca de Oliveira Ferreira</b> cogestora da unidade de ensino: <b>Escola Municipal Armando de Oliveira</b>, declaro que fui informada dos objetivos do projeto de pesquisa intitulado: “Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil: reflexões, tensões e possibilidades”, de autoria de: <b>Cristiane e Silva Pacheco</b>, discente do Programa de Pós-Graduação em <b>Educação, Cultura e Comunicação</b>, da <b>Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ</b> e autorizo a realização da pesquisa de campo na Unidade de Ensino.</p>	
<p>Declaro também, que não recebi qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.</p>	
<p><i>Cristiane e Silva Pacheco</i></p>	
<p>Assinatura da pesquisadora</p>	
<p>Francisca de O. Ferreira Diretora Adjunta Matr.: 7278 - (SJM)</p>	
<p>Assinatura e carimbo do gestor da Unidade Escolar</p>	
<p>São João de Meriti, 18 de Agosto de 2022.</p>	



Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti  
Escola Municipal Armando de Oliveira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

**DECLARAÇÃO**

Eu, **Jael Ferreira dos Santos Cardoso**, gestora da unidade de ensino: **Escola Municipal Armando de Oliveira**, declaro que fui informada dos objetivos do projeto de pesquisa intitulado: "Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil: reflexões, tensões e possibilidades", de autoria de: **Cristiane e Silva Pacheco**, discente do Programa de Pós-Graduação em **Educação, Cultura e Comunicação**, da **Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ** e autorizo a realização da pesquisa de campo na Unidade de Ensino.

Declaro também, que não recebi qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

*Cristiane e Silva Pacheco*

Assinatura da pesquisadora

  
Jael Ferreira dos S. Cardoso  
Diretora Geral  
Mat. 9661

Assinatura e carimbo do gestor da Unidade Escolar

São João de Meriti, 18 de Agosto de 2022.