



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ - BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA

JESSICA LEÃO GUIOMAR

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BREVES, MARAJÓ-PA**

BREVES
2021

JESSICA LEÃO GUIOMAR

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BREVES, MARAJÓ-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó-Breves, UFPA como requisito parcial de avaliação para a conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Miranda Costa

BREVES/PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

G943h Guiomar, Jessica Leão.
História e cultura africana e afro-brasileira no contexto da educação infantil em Breves, Marajó-PA / Jessica Leão Guiomar. — 2021.
57 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Eliane Miranda Costa
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Breves, Faculdade de Educação, Breves, 2021.

1. Currículo.. 2. Educação Infantil . 3. História e Cultura Africana e Afro-brasileira . I. Título.

CDD 375

JESSICA LEÃO GUIOMAR

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM BREVES, MARAJÓ-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó-Breves, UFPA como requisito parcial de avaliação para a conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Miranda Costa

Data de aprovação: 22/11/2021

Conceito:

Banca Examinadora:

Dra. Eliane Miranda Costa
FECH/UFPA - Orientadora

Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes
FECH/UFPA - Membro Interno

PROF. Dr. Natamias Lopes de Lima
FECH/UFPA - Membro Interno

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Vivo que em sua grande misericórdia, deu seu filho unigênito para que eu não perecesse; ao meu Amado Jesus, que me encontrou quando eu não mais queria continuar a viver; à minha amada igreja local, Igreja do Evangelho Quadrangular, Catedral das Ilhas – Região 155, lugar onde conheci e aprendi do meu amado mestre. Aos meus pastores Edmundo e Luíza, que me receberam como ovelha do seu aprisco; agradeço pela vida da minha querida Mayara, que me ensinou a dar os primeiros passos na fé e nos dias maus me concedeu abraços preciosos que me enchiam de esperança (saiba que, às vezes, seu abraço era mais precioso que muitas palavras); aos meus pais Raimundo e Benedita, por desde cedo mostrarem que o mundo poder ser um lugar complexo e que precisamos estar sempre dispostos a não nos deixar ser vencidos por ele; ao meu esposo Rony que foi compreensível durante todo o tempo desta pesquisa; a ele toda a minha dedicação e amor; à minha orientadora Profa. Dra. Eliane Miranda, que detentora de um vasto conhecimento sobre educação e pesquisa, sempre se mostrou terna, humilde, gentil e prestativa; a ela toda minha gratidão por esta pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem como objeto a temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” no contexto da Educação Infantil em Breves, Estado do Pará. É orientada pelos seguintes questionamentos: A temática “história e cultura africana e afro-brasileira” está presente na Matriz Curricular Municipal da Educação Infantil, Proposta Curricular e Projeto Político Pedagógico das escolas de educação infantil da cidade de Breves? Como essa temática é abordada nesses documentos? Há diferença ou semelhança quanto à abordagem dessa temática pelos citados documentos? O objetivo geral consistiu em identificar se a temática em estudo está inserida nos documentos que norteiam esse nível de ensino na cidade de Breves. Especificamente buscamos conhecer como esses documentos apresentam/abordam a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Também verificamos semelhanças e diferenças entre a forma de abordagem da referida temática adotada pelos documentos citados. No campo teórico contamos com a contribuição de Vital Didonet (2001), Priscila Freitas (2016), Lucineide Soares (2013), Almeida e Sanches (2016), Silvia Costa (2017), entre outros. Trata-se de uma pesquisa documental cujos documentos analisados foram: A Matriz Curricular Municipal da Educação Infantil, uma Proposta Curricular; sete Projetos Políticos Pedagógicos e quatro planos de ensino das escolas de educação infantil da cidade Breves. Entre os resultados obtidos destaca-se que o currículo da educação infantil do município contempla os seguintes temas geradores: Cultura afro-brasileira e Diversidade étnica e cultural, os quais dialogam com nosso tema de estudo. As escolas têm autonomia para escolher e desenvolver um dos temas geradores, mas somente três PPPs fazem menção às relações étnico-raciais. Também não se identifica tal perspectiva na única Proposta Curricular analisada, já nos planos de ensino, verificamos que todas as escolas analisadas incluíram a temática em seus planejamentos. Concluímos que as escolas de educação infantil de Breves, embora não trabalhe a temática em pauta de forma a considerar as questões históricas dos africanos e afro-brasileiros em mesma proporção das culturais em seu currículo, desenvolvem um trabalho que contribui para combater o preconceito racial e promover a valorização da cultura e história de povos africanos e afro-brasileiros.

Palavras-chave: Educação Infantil; História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Currículo.

ABSTRACT

This study has as its object the theme “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” in the context of Early Childhood Education in Breves, Estado do Pará. It is guided by the following questions: The theme “história e cultura africana e afro-brasileira” is present in the Municipal Curriculum Matrix for Early Childhood Education, Curriculum Proposal and Pedagogical Policy Project for early childhood education schools in the city of Breves? How is this issue addressed in these documents? Is there a difference or similarity in the approach to this theme in the aforementioned documents? The general objective was to identify whether the subject under study is included in the documents that guide this level of education in the city of Breves. Specifically, we seek to know how these documents present/address a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. We also verified similarities and differences between the way of approaching the referred theme adopted by the cited documents. In the theoretical field, we have the contribution of Vital Didonet (2001), Priscila Freitas (2016), Lucineide Soares (2013), Almeida e Sanches (2016), Silvia Costa (2017), among others. This is a documental research whose documents analyzed were: The Municipal Curriculum Matrix of Early Childhood Education, a Curriculum Proposal; seven Political Pedagogical Projects and four teaching plans at the kindergarten schools in the city Breves. Among the results obtained, it is noteworthy that the municipality's early childhood education curriculum includes the following generating themes: Cultura afro-brasileira e Diversidade étnica e cultural, which dialogue with our study theme. Schools have the autonomy to choose and develop one of the generating themes, but only three PPPs mention étnico-raciais relations. This perspective is also not identified in the only Curriculum Proposal analyzed, as in the teaching plans, we found that all analyzed schools included the theme in their plans. We conclude that the kindergarten schools in Breves, although they do not work on the topic at hand in depth in their curriculum, develop work that contributes to combating racial prejudice and promoting the appreciation of the cultura e história de povos africanos e afro-brasileiros.

Keywords: Early Childhood Education; African and Afro-Brazilian History and Culture; Curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	A ORIGEM DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO, O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O DISCURSO DE RAÇA E CLASSE...	12
2.1	Trajetórias do povo negro na sociedade brasileira.....	12
2.2	A relação histórica da população negra com a escola pública no Brasil.....	17
2.3	O currículo da educação básica e a população negra.....	22
2.4	O negro na Educação Infantil: da creche à pré-escola.....	31
3	A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE BREVES.....	38
3.1	Lócus do estudo e procedimento de pesquisa.....	38
3.2	O que revelam os PPPs analisados?.....	40
3.3	Proposta curricular e os planos de ensino das escolas pesquisadas.....	44
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

Esta análise pretende compreender como a temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” é pensada e tratada na Educação Infantil da cidade de Breves, Estado do Pará. O interesse por essa temática foi costurado a partir de vivências e experiências, tanto na vida estudantil como na vida social. Em diferentes momentos presenciei episódios de preconceito racial tanto em jornais e redes sociais (nacional e internacional) como no cotidiano da cidade de Breves, fato que muito me inquietava e provocava diferentes indagações e indignações. Na escola básica, nas aulas sobre a África e sua história, sempre me questionava “por que em tempos atuais o negro sofre preconceito se seus ancestrais foram as maiores vítimas da escravidão, alimentada pela colonização?”. Angustiam-me saber que a pessoa por ser negra é constantemente ridicularizada, agredida verbal e fisicamente, isto é, tratada como inferior.

A partir dos conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, sobre a trajetória da educação brasileira, foi possível compreender que em grande parte o que se revela sobre o povo africano e seus descendentes nas escolas, é sobre a escravidão, alimentando a ideia de um povo escravo, pois, raramente aborda-se sobre sua história, cultura de forma ampla para além da escravidão. Também por meio dos conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, podemos afirmar que a escola seria o lugar propício para compreendermos que ser negro não é vergonhoso, e que a cor de uma pessoa não define se ela merece respeito, e que não há uma cultura ou nação superior.

Um dos primeiros ambientes sociais que a criança tem contato, após a família, é a escola. Neste ambiente ela vai sair de sua zona de conforto para iniciar sua interação com outras crianças, outros adultos, outros espaços. Para a criança negra, este primeiro momento na educação infantil, se não for atentamente acompanhado por professores e família, pode influenciar na autoimagem que a criança negra tem de si mesma. Para a criança branca, este primeiro contato com a história e a cultura africana e afro-brasileira na educação infantil e com a criança negra, também pode influenciar na forma com que ela irá tratar o outro em suas diferenças. Acredito que se a história e cultura africana e afro-brasileira forem trabalhadas de forma deturpada, ou mesmo ignorada na educação infantil, isto pode dar impulso para pensamentos preconceituosos de futuros adultos.

A formação de uma pessoa se dá em contato com diferentes ambientes, e a escola pode ajudar a desconstruir com afirmações historicamente construídas a respeito da história

e cultura africana e afro-brasileira; como a afirmação de que há uma cultura superior, uma cor de pele superior, levando a crer que há seres humanos superiores e inferiores por causa de sua raça ou cultura. Sendo assim, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: a temática “História e cultura africana e afro-brasileira” está presente na Matriz Curricular Municipal da Educação Infantil, Proposta curricular e Projeto Político Pedagógico das escolas de educação infantil da cidade de Breves? Como essa temática é apresentada/abordada nesses documentos? Há diferença ou semelhança quanto à abordagem dessa temática pelos citados documentos?

Assim, tem-se por objetivo geral: Identificar se a temática “História e Cultura africana e Afro-brasileira” faz parte dos documentos que norteiam o processo educativo nas escolas de educação infantil da cidade de Breves. De modo específico procuramos conhecer como esses documentos apresentam/abordam a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros; também verificamos semelhanças e diferenças entre a forma de abordagem da referida temática adotada pelos documentos citados.

A pesquisa busca amparo teórico nos escritos de autores como Didonet, o qual nos permitir conhecer aspectos importantes da trajetória histórica da educação infantil desde seu caráter assistencialista ao educacional. Contamos também com a contribuição teórica de Priscila Freitas, especificamente a obra “Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos” para entendermos a importância da inserção das questões étnico-raciais nos documentos norteadores de ações da escola de educação infantil. Marlice Nogueira contribui com “O Currículo No Centro Da Luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar” na elucidação de como os conhecimentos oficiais são selecionados para o currículo.

O estudo “A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino” de Maciel e Alexandre Neto (2006) nos deram suporte teórico para compreensão dos primórdios da educação brasileira e seu princípio mercantilista. “Epistemologias do Sul” de Santos e Meneses contribuem para a compreensão da divisão que há na sociedade a respeito do que é considerado bom ou ruim, ficando de um lado o branco com o que é considerado bonito e aceitável, e o do outro o negro com o que considerado ruim ou feio.

A escola é lugar de interação social; a escola de educação infantil é um dos primeiros espaços em que a criança pequena vai interagir com outras pessoas, que não são as da família, adultos e crianças de outras raças, outras culturas, novos espaços; assim, a educação das relações étnico-raciais precisa ser trabalhada junto às crianças pequenas. O

trabalho de Lucineide Nunes Soares, “Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos”, colabora com nossa pesquisa no sentido de desmistificar afirmações como a de que a criança da educação infantil não tem preconceitos.

Recorremos ainda com as Constituições brasileiras instituídas ao longo da história do Brasil para evidenciarmos a propagação da exclusão social sofrida pelos negros e o combate ao racismo e preconceito nos dispositivos legais brasileiros; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, e o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Estes documentos foram necessários para compreendermos a presença ou ausência das questões raciais ou até mesmo a história e cultura africana e afro-brasileira na legislação nacional.

Em termos metodológicos recorremos à pesquisa bibliográfica, a qual segundo Gil (2009) tem por fonte produções que já passaram por um tratamento analítico, isto é, obras científicas publicadas, como livros, artigos, teses, dissertações etc. Para proceder com tal pesquisa recorremos ao levantamento bibliográfico realizado em sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Periódicos da Capes.

Nessa busca utilizamos as seguintes palavras-chave: educação infantil, cultura afro-brasileira e relação étnico-racial. Com esse exercício selecionamos as obras, a saber: “Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil” de Almeida e Sanches, que faz uma abordagem histórica do percurso educacional e legal da população negra no Brasil; “Currículo, território em disputa” de Miguel Arroyo, pontua as privações materiais que os negros foram condicionados a viver tendo sua dignidade humana roubada; “História da Educação do Negro (a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo” de Ivan Costa Lima que elucida as estratégias de dominação da consciência da pessoa negra; “Deslocamentos Discursivos Sobre a Educação das Relações Raciais no Brasil: tensões e silenciamento no contexto escolar da Rede Pública de Belo Horizonte” de Silvia Regina Costa, aborda sobre as raízes da discriminação racial existente no Brasil (Ideologia do branqueamento, Mito da democracia racial e Discurso da raça e classe), as quais ainda hoje têm deixado resquícios nos modos de pensar as desigualdades sociais Brasil. Tais produções corroboraram a delimitação dessa pesquisa e compõe o quadro teórico da mesma.

Enveredamos também pela pesquisa documental. Este tipo de pesquisa, de acordo com Gil (2009), diferente da pesquisa bibliográfica, tem por fonte produções que ainda não passaram por um tratamento analítico. Isso inclui documentos de caráter particular, jurídico, governamental, etc. Na presente investigação temos como fonte documental: A Matriz Curricular Municipal da Educação Infantil; Proposta Curricular, Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de ensino de escolas de Educação infantil da cidade Breves.

Este TCC está dividido em dois capítulos; o primeiro “A Origem Da Discriminação Racial No Brasil: apontamentos sobre a ideologia do Branqueamento, o Mito da democracia racial e o Discurso de raça e classe” faz uma análise do percurso histórico da população negra no Brasil, trazendo para a discussão mitos e discursos racistas, e como os princípios desses tais mitos e discursos ainda permanecem vivos no século XXI. Neste percurso abordamos a relação da população negra com a escola pública brasileira, o que nos leva a compreender a exclusão, as lutas e vitórias conquistadas pela própria população negra no campo educacional. O capítulo traz ainda a criança negra na escola de educação infantil e apresenta uma análise sobre o discurso de que a criança da educação infantil não tem preconceitos.

O segundo capítulo intitulado “A Temática História E Cultura Africana E Afro-brasileira nas Escolas de Educação Infantil da Cidade de Breves”, analisa como a temática em questão é pautada pelas fontes documentais. Nesse exercício identificamos que o currículo da educação infantil do município contempla temas geradores de conteúdo que dialogam com nosso tema de estudo. As escolas estudadas escolheram por desenvolver um dos temas geradores indicado pela Matriz Curricular da SEMED, incluindo-o em seus planos de ensino. Porém, quanto aos PPPs, somente três escolas fazem menção as relações étnico-raciais.

Ao finalizar destacamos que as escolas de educação infantil da cidade de Breves, embora não enfatizem as questões raciais em seu currículo, e priorizam as questões culturais, desenvolvem um trabalho que contribui para o percurso no combate ao preconceito racial, bem como a valorização da cultura e história desse grupo e autoestima das crianças da educação infantil.

2 A ORIGEM DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO, O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O DISCURSO DE RAÇA E CLASSE

Neste capítulo abordamos o percurso histórico, social, legal e educacional da população negra em território brasileiro, em que se destaca de como a escravidão vivida no período do Brasil Colonial, ainda tem efeitos nocivos em pleno século XXI. O capítulo também evidencia que mesmo o povo negro seja assombrado pelas heranças do passado aprendeu a se articular e organizar-se para reivindicar direitos básicos. Entre estes, destaca-se o direito em ter sua história e cultura reconhecidas no currículo da educação básica brasileira. Também evidenciamos como a História e Cultura Africana é indicada nos documentos da educação básica, com destaque para a educação infantil, por ser o primeiro contato, após o ambiente familiar, da criança com a diversidade étnico-racial e cultural brasileira.

2.1 Trajetórias do povo negro na sociedade brasileira

Historicamente, o povo negro, tem sua trajetória marcada por preconceitos, exploração, discriminação, e também por lutas. Este povo ao longo de séculos vem lutando para continuar existindo, apesar da barbárie que foram submetidos com a política escravagista do projeto moderno colonial. É possível sugerir que o povo negro lutou para ter o direito de permanecer em suas terras de origem, em livrar-se da crueldade da colonização, isto é, lutaram contra a escravidão e a migração forçada, o que podemos exemplificar com as fugas e formação de quilombos. A luta dos negros em territórios fora da África incluiu, sobretudo, a preservação de suas línguas maternas, costumes, culturas e crenças.

No século XXI, a luta desse povo continua. Em território brasileiro, podemos dizer que essa luta ocorre e deve ocorrer para que a história e a cultura negra, africana e afro-brasileira sejam valorizadas e assegurem o direito à vida. A história e a estatísticas mostram que essa população todos os dias tem suas existências ameaçadas. Não é preciso ir muito longe, basta abrirmos as redes sociais ou assistirmos os telejornais para encontramos notícias nacionais e internacionais de homens e mulheres que morreram por causa da cor de sua pele. Ser uma pessoa negra tem sido a principal característica que transformam estas pessoas em “suspeitos” de atos criminosos.

Os noticiários mostram que, além de serem discriminados pela cor, os negros enfrentam preconceitos por sua cultura (música, arte, etc.) e religião, vistas como inferiores. A religião de matriz-africana é considerada “diabólica”. Terreiros, templos, cultos já foram invadidos e depredados por intolerantes religiosos. E o que dizer quanto à liberdade de assumir as características físicas afro-brasileiras, em especial, o cabelo crespo? Cabe pontuar que durante muito tempo, e ainda hoje, tem prevalecido um padrão de beleza em que os cabelos lisos são a referência. O que se diferencia deste padrão é concebido como feio. Nessa lógica, o cabelo afro-brasileiro, naturalmente volumoso, é visto como feio porque não se adequa ao padrão ideal. Diante disso, as mulheres negras submetiam/submetem seus cabelos aos agressivos processos de alisamento para serem aceitas e evitarem os cabelos “feios”.

Com o engajamento político de movimentos negros essa perspectiva vem mudando nos últimos anos. Isto é, a opção de assumir os cabelos crespos ou cacheados tem ganhado cada vez mais adeptos/as. Todavia, o preconceito e a depreciação acerca do cabelo negro permanecem. Se perguntarmos a um homem, mulher, adolescente ou criança que assumem os cabelos crespos ou cacheados quantas vezes ouviram comentários negativos a respeito do cabelo, certamente nos responderiam que constantemente. Isso mostra que o problema do racismo no Brasil é um problema de princípios, isto é, dos princípios que fundamentam a sociedade brasileira, que como fica evidente estabeleceu uma linha de cor, uma linha como fala Boaventura Santos e Meneses (2010) abissal que separa os negros dos brancos. Estes últimos como superiores e os negros na condição de inferiores.

Em outras palavras, o povo negro foi colocado sob o véu da cor orientada por uma ideologia da branquidão, a qual atribui ao negro um olhar desumano e justifica a injustiça racial. Ivan Costa Lima, citando Munanga e Fanon, aponta um dos artifícios usados para impor padrões de imagem pejorativa ao povo negro:

A negação de si e do outro provoca a necessidade nos temas atuais da busca de outra categoria, a do reconhecimento público das identidades construídas, que passa pela desconstrução de uma imagem negativa, como salienta Munanga (2003, p. 45) ao trazer para o debate o pensamento de Fanon sobre esta ideia: “Em seu famoso livro ‘Os Condenados da Terra’, ele sustenta que a arma essencial dos colonizadores era a imposição da imagem dos colonizados sobre os povos submissos. Para se libertarem, estes últimos devem, antes de tudo, desembaraçar-se dessas imagens em si depreciativas” (LIMA, 2017, p. 36).

O Brasil, como mostra a memória histórica, foi tratado pelos colonizadores como uma rica fonte de renda para abastecer os mercados europeus. Isso incluiu o extermínio da maioria dos povos originários e a migração forçada de negros trazidos da África em navios

negreiros. Podemos dizer que o extermínio e a escravidão se constituem ferramentas para assegurar o desenvolvimento colonial.

Com a dinâmica da colonização portuguesa de tomar de assalto o território brasileiro abriu-se brecha para a vinda de italianos, japoneses, espanhóis, alemães, portugueses, entre outros. Aqui se formou uma nação marcada pela diversidade de povos que nem sempre conviveram/convivem harmoniosamente. Esta diversidade deu base a ideologias, mitos, práticas e discursos que em sua maioria são carregados de preconceitos raciais. Na verdade, tem prevalecido desde a colonização o ideário de que o/a homem/mulher branco/a é o padrão ideal de povo. Daí tem-se a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e o discurso de raça e classe.

Após a abolição da escravatura, o quantitativo da população negra ultrapassava o quantitativo da população branca; diante desse cenário foram fomentados incentivos para que outras nações pudessem vir para o Brasil a fim de equilibrar as raças. No entanto, essa abertura era somente para populações não negras, tidas nesse momento como populações civilizadas. Instituiu-se assim a ideologia do branqueamento. Tal ideologia baseava-se em pesquisas positivistas que consideravam a superioridade de uma raça sobre a outra. Havia pesquisas que afirmavam que se a população negra continuasse a ser maioria provavelmente haveria atrasos no desenvolvimento social e cultural, além de que para alguns pesquisadores da época defensores de tal ideologia, o negro era tido como biologicamente incapaz.

Como aponta Costa (2017 p. 83):

Esse discurso, produzido no Brasil no final do século XIX, fundamenta-se no argumento biológico, à época considerado científico, para inferiorizar seres humanos. Essa inferiorização embasou a construção de um discurso de essencialização das características morais associadas às características fenotípicas dos indivíduos negros. Nesse sentido, o comportamento, os hábitos que são oriundos da cultura passam a ser uma consequência dessa ideologia.

A intenção da ideologia do branqueamento era tornar o Brasil um lugar de brancos e eliminar progressivamente a raça negra e a cor preta. A ideologia do branqueamento caracteriza-se com fundamentos racistas muito disseminados ainda no século XXI, e a principal delas é que o negro e suas características físicas são inferiores ao branco e suas características físicas.

O mito da democracia racial, por outro lado, afirma a convivência pacífica entre brancos, negros e indígenas no Brasil. Pautando-se na miscigenação decorrente das três raças. Afirma-se que por ser um território onde muitas nacionalidades se estabeleceram,

relacionando-se entre si, não haveria conflitos decorrentes de questões raciais, sociais, culturais ou econômicas. O mito da democracia racial, “[...] afirma a existência de mobilidade social e oportunidades iguais entre negros e brancos [...]” (LIMA, 2017, p. 37), pois todos se encontram como homens e mulheres livres e suas culturas tem contribuído para a formação da identidade brasileira, descartando qualquer tipo de conflito.

O mito da democracia racial desacredita um dos fundamentos da ideologia do branqueamento, refutando as afirmações da superioridade de raças a partir de questões biológicas. Esta tese ganhou substancia com Gilberto Freyre na obra “Casa Grande Senzala”, publicada em 1933, na qual ponderava que na escravidão ocorreu certa harmonização entre os senhores e os escravos, introduzindo assim a falsa ideia de uma igualdade racial atrelada ao processo de culturalização e miscigenação no Brasil. Desse modo Gilberto Freyre se contrapõem as teses racistas em foco na época, mostrando que a miscigenação (mistura das raças) era uma marca expressiva da cultura e da constituição da sociedade brasileira, questão que levou a uma nova leitura da formação nacional (COSTA, 2017).

Costa (2017, p. 93) ainda comenta:

[...] Freyre também contesta as desigualdades de habilidades e capacidade mental apresentadas pelos evolucionistas a respeito das diferenças entre negros e indígenas. O autor pondera que é necessário observar as especificidades de cada uma das tribos indígenas e as especificidades das diferentes populações negras para tecer um julgamento raça inferior ou superior. Populações essas oriundas das diversas partes do continente africano. Ainda que traga o argumento contrário à desigualdade racial do ponto de vista biológico e parece propor um discurso antirracista, essa desigualdade se concentra nas diferenças sociais oriundas das raciais. O autor não traz o questionamento sobre as relações e as tensões das populações e a violência empreendida, dado as opressões cotidianas entranhadas na sociedade.

O discurso empregado no mito da democracia racial pode nos convencer que realmente as pessoas brancas e negras no Brasil possuem as mesmas oportunidades, pois dentro deste discurso as raças e suas culturas são descritas como iguais e harmoniosas. No entanto, não considera as desigualdades relacionadas à questão da cor e da raça e classe.

Na lógica do mito da democracia racial, as desigualdades em nada têm a ver com a questão da raça. Mas sim, com o lugar em que a população negra passou a ocupar na sociedade capitalista. Nesse modelo a sociedade divide-se em dois grupos que são os trabalhadores que prestam serviços, e os donos do meio de produção (COSTA, 2017, p. 98). Essa corrente de pensamento encontra suas bases na forma como a abolição da escravatura aconteceu. Ao receberem a liberdade, os homens e mulheres escravos, não

receberam qualquer tipo de assistencialismo ou indenização que contribuísse com sua inserção na sociedade da época. Foram relegados a própria sorte, tendo assim que buscar sobrevivência por conta própria, o problema é que agora teriam que competir os postos de trabalho com os brancos.

Verifica-se que com a chegada da industrialização o negro não se encaixava aos postos de trabalhos oferecidos. A preferência era sempre homens e mulheres brancos, assim os homens e as mulheres negras eram excluídos da classe trabalhadora. Nesse quadro, os registros históricos mostram que as condições de mobilidade social, que já eram bastante difíceis para homens e mulheres brancos, tornavam-se bem mais complicada para o povo negro. Isso mostra que as desigualdades sociais são também uma questão de raça, cor e raça.

A abolição não mudou as relações de poder que existiram na sociedade. Enquanto processo jurídico, a população negra foi considerada livre, essa liberdade não garantiu condições econômicas, sociais e culturais para integração da população negra na sociedade de classes (COSTA, 2017, p. 97).

A questão da raça os condiciona a um ciclo de desigualdades. Sem acesso a trabalho homens e mulheres negras tiveram que enfrentar os desafios de não ter o básico para sobreviver. Isto é, foi negado a eles o direito de acessar moradia e alimentação como requisito básico de ter sua dignidade. Daí dizer que estes povos tiveram sua humanidade roubada (ARROYO, 2012).

Todavia, o discurso meritocrático, assumido por parte da sociedade brasileira desconsidera as práticas racistas com a falsa ideia da democracia racial. Embora tal mito, podemos dizer que vestígios da ideologia do branqueamento persistem e de forma determinante. As pessoas negras continuam sendo vistas como inferiores e incapazes biologicamente. Sua cultura, religião e características são discriminadas como já mencionamos.

Cabe mencionar que na sociedade escravocrata um dos meios de controlar as pessoas escravas, era proibindo a manifestação de práticas da cultura Africana, como a língua materna, a dança, artes de luta e a crença religiosa. Com isso os negros eram obrigados a ajustarem sua cultura a cultura do branco europeu. Neste período, a cultura africana era concebida como costumes de bárbaros, pois somente a cultura do branco europeu era exemplo de civilização. Assim, os negros para tornarem-se civilizados deveriam adequar-se à cultura dos senhores, ideário que ainda prevalece. Por mais que no Brasil a diversidade cultural seja um fato, a falta de respeito, empatia e o desconhecimento

acerca do que é diversidade ainda produzem muito racismo e desigualdade.

2.2 A relação histórica da população negra com a escola pública no Brasil

A escola e a educação, concebidas como aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1980), podem contribuir fortemente para a manutenção do preconceito e de ações racistas, mas também podem atuar na construção de uma sociedade mais empática e respeitosa da diversidade social, cultural e racial.

Entendemos que as instituições de ensino podem reproduzir em seu cotidiano escolar as relações sociais presentes na sociedade em que está inserida. Em outras palavras, se a instituição faz parte de uma sociedade de estruturas de classe, é possível que contribua com a manutenção dessa estrutura. Nessa lógica, se a sociedade se configura como racista e preconceituosa ou até mesmo desconsidera a existência de racismo em seu território, logo, a escola poderá reproduzir em suas relações a mesma ideologia. Mas, a escola também pode ser um lugar de luta e ruptura com as relações de poder. É o que podemos aprender com a história da educação do Brasil, a qual nos fornece ferramentas para não apenas pensar a escola, mas construir diferentes possibilidades de educação.

No século XV, a educação no Brasil tem inicialmente sua trajetória marcada por uma educação catequizadora. Seus primeiros organizadores foram religiosos jesuítas da igreja católica de Portugal que se intitulavam Companhia de Jesus. Essa educação era destinada aos indígenas que habitavam nessas terras, que mais tarde se chamaria Brasil. No entanto, como um país colonizado, fonte de recursos naturais abundantes e que poderiam ser comercializados Europa a fora, tudo que foi trazido para o Brasil colônia necessitava girar entorno de comercialização. Com a educação não foi diferente. Em busca de mão de obra para a extração dos recursos naturais a Coroa de Portugal custeou expedições que traziam religiosos para o Brasil a fim de aprender as línguas indígenas dos diversos povos habitantes do território, para que por meio da língua pudessem se comunicar. Além disso, os religiosos também buscavam catequisar os indígenas nos costumes cristãos europeus. O que ocorreu foi realmente uma troca de favores entre os religiosos e a Coroa de Portugal. Enquanto Portugal custeava tais viagens missionárias, estes religiosos docilizavam os indígenas, buscando torná-los submissos para o trabalho, favorecendo a Coroa portuguesa.

No Brasil colônia os primeiros a sofrerem com a crueldade da escravidão em nome da expansão comercial foram os indígenas nativos. Mais tarde, considerando a possibilidade de lucrar com as aulas, muitos religiosos ofereciam seus conhecimentos aos

filhos das ricas famílias de colonos, cobrando por isso. No século XVIII, a forte influência e a grande concentração de propriedades nos domínios da igreja católica passaram a incomodar Portugal. Principalmente o ministro Marques de Pombal, que culpava “[...] a Companhia de Jesus de todos os males da Educação na metrópole e na colônia brasileira” (MACIEL E ALEXANDRE NETO, 2006, p. 470). O então ministro “reformou” toda a educação brasileira da época, ficando conhecida como Reforma Pombalina.

Uma de suas decisões foi retirar totalmente o poder educacional dos domínios da igreja, e colocá-la sob os domínios de Portugal. Tornando o sistema educacional da época público e laico. Neste estudo nos deteremos ao percurso histórico educacional da população negra, que já chegavam ao Brasil (escravizados) por volta do século XVI. Assim, instituído o ensino público e laico, a educação ainda se caracterizava como meio de civilizar a população brasileira. Seus frequentadores eram todos aqueles que se encontravam na condição de libertos, independentemente da raça. Escravos não eram aceitos.

Sobre a intenção da escola pública, neste período, Almeida e Sanchez (2016) citando Siss (2003) afirmam que “as intenções da educação escolar da época – homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (SISS, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros [...]”. Com o acesso das camadas populares à escola pública as crianças de famílias elitistas não frequentavam estes locais. A finalidade da escola pública era “[...] voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural[...]” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p.235), desconsiderando totalmente a cultura, práticas e saberes das camadas populares que frequentavam as instituições de ensino.

Nas legislações seguintes, a situação do negro dentro das instituições de ensino, ou mesmo para poder acessá-la passou por mudanças extremas. O Ato Adicional de 1834 alterava a Constituição de 1824 dando maiores poderes às Províncias na época, em muitas localidades tais poderes incidiram justamente na proibição dos negros, incluindo os livres, de ter acesso à escola pública; “[...] em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p236). Tal proibição teria como justificativa os hábitos e costumes dessa parcela da população, como pontuam Almeida e Sanchez (2016, p. 236).

Esse preconceito aparece, por exemplo, nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império estudados por Barros (2005), em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados como vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como inadequados ao ambiente escolar, por terem o potencial de influenciar, de forma maléfica, as ações dos filhos das assim designadas boas famílias.

Neste período o preconceito em relação ao negro era muito mais acentuado, devido a uma grande parcela desse povo ainda encontrarem-se na condição de escravos. Assim, o preconceito que o aluno negro sofria neste período da escola pública era primeiramente de raça, pois a sua cor preta os remetia a estereótipos negativos e se o aluno negro externava comportamentos indesejados para escola daquela época era porque estes comportamentos tinham relação com a sua raça negra; tal concepção tinha seus fundamentos oriundos da ideologia do branqueamento, e em seguida por não poder externar sua cultura de origem africana e depois por causa das condições de vida precárias em que essa população vivia.

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

Tempos depois o negro volta a ser aceito nas escolas públicas. Segundo Almeida e Sanches (2016) em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 permitiu o acesso dos negros livres somente ao ensino primário, ficando proibida a sua entrada em qualquer outro nível de ensino público da época. Um avanço ocorreu em 06 de setembro de 1878, o Decreto Nº 7.031-A, concedeu acesso aos negros libertos aos cursos profissionalizantes noturnos. Segundo Domingues; Santana e Moraes, (2007, 2009 apud ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238), o aluno negro poderia frequentar as aulas noturnas e precisava ter no mínimo quatorze anos de idade. Até então, a condição de acesso do negro à educação pública estava sendo marcada por avanços e retrocessos legais. Esses retrocessos tinham fundamentos no preconceito de cor. Por mais que para as autoridades da época fosse importante nivelar a cultura nacional e civilizar as camadas populares de brancos e negros do Brasil, acreditava-se que essa convivência poderia levar as crianças brancas a serem influenciadas pelos maus costumes das crianças negras.

Em 19 de abril de 1879 o Decreto Nº 7.247 deu um passo considerável na inserção do negro na escola pública. Essa lei permitiu o acesso à escola por negros escravizados. Porém, a frequência das pessoas escravas ainda dependia da aprovação dos donos de

escravos, e raramente essa aprovação acontecia. Mas ainda assim, os negros livres ou escravos que conseguiam acessar a escola e serem alfabetizados tiveram importante contribuição junto às pessoas negras que não podiam frequentar as escolas. Essas contribuições são pontuadas por Almeida e Sanchez (2016, p. 238):

Alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais, o que se configurou, segundo Gonçalves e Silva (2000), em mais uma das formas de acesso do negro ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

No ano de 1888, é sancionada a lei que marcou a história do Brasil e da população negra africana e afrodescendente que aqui se encontravam. A Lei Nº 3.353 de 13 de maio de 1888, abolia legalmente o trabalho escravo no Brasil. Durante trezentos anos o homem, a mulher e a criança negra sofreram todo tipo de crueldade; trabalhos forçosos, seus corpos eram violados, fome, preconceito de cor e de cultura e tantas outras situações degradantes para um ser humano. Mesmo com a abolição legal da escravatura as lutas do povo negro continuavam.

Em 1911, outra lei foi estabelecida para as instituições de ensino. O Decreto Nº 8.659, de 5 de abril de 1911, instituiu “[...]a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, impossibilitando o ingresso de grandes parcelas da população nas instituições oficiais de ensino” (GARCIA, 2007, apud ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238). Se antes a escola pública parecia distante dos negros primeiramente por causa do preconceito de cor, de cultura e da escravidão, agora se adicionava a estas a desigualdade econômica dessa parcela da população.

Ressaltamos que a lei Áurea aboliu a escravidão, mas não garantiu à população negra algum tipo de ressarcimento pelos anos de trabalho escravo. Não houve nenhum tipo de assistencialismo. Os negros viviam por conta própria, tinham que buscar meios de trabalhar para garantir a sobrevivência. Assim, novamente o negro deparou-se com o preconceito de cor, pois neste momento já havia outra mão de obra disponível no Brasil. Trata-se dos imigrantes italianos, japoneses, alemães, entre outras nacionalidades que chegaram ao Brasil em busca de trabalho. Estes, por serem brancos e a maioria europeus, portanto, considerados de raça superior, eram a preferência para os empregadores, ficando desse modo com o trabalho. Para a população negra, não mais escrava, restavam poucas opções de trabalho. E como isso impactou o acesso do negro à escola? Sem ter condições financeiras de custear as taxas escolares exigidas em leis, muitos negros não puderam permanecer ou até mesmo entrar nas escolas. Os trabalhos tornavam-se tão escassos para

essa população que as crianças também precisavam ajudar a conseguir alguma fonte de renda.

Em meio às leis que hora permitiam a frequência do negro nas escolas e depois negavam sua presença afirmando inadequação ao ambiente, alguns negros conseguiram estudar um pouco. Diante dos impedimentos e injustiças raciais, surgiam os primeiros movimentos sociais. Estes de acordo com Almeida e Sanchez (2016) colocaram a educação como pauta central de suas reivindicações. Os negros que puderam dar continuidade aos estudos tornavam-se organizadores e incentivadores de movimentos sociais em favor de melhores condições de vida para a população negra.

Mesclavam iniciativas educacionais com aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais, publicação de jornais. Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social. Desenvolviam ações culturais, e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização (SANTOS, 2005, apud ALMEID; SANCHEZ, 2016, p.238).

Para alcançarem algum direito e melhores condições de vida a população negra necessitou articular-se. Os direitos conquistados ao longo da trajetória da população negra no Brasil foram conquistados por meio da luta dos próprios homens e mulheres negros, que a partir das suas experiências de vida resistiram ao preconceito nas diversas áreas da sociedade. Não foi uma trajetória pacífica e em muitos momentos a fala desses homens e mulheres não foi ouvida. Suas propostas para serem incluídas como parte fundamental e integrante da sociedade e da legislação muitas vezes foi negada com a justificativa que todos devem ser tratados como iguais, sem a necessidade de legislações específicas para um ou outro grupo social.

Nesse processo, ainda assim, conquistaram direitos fundamentais por meio da resistência. Ao longo da história, o movimento social pelas causas da população negra tem se articulado na cultura, de modo a difundir a cultura negra como parte importante da cultura brasileira; tem buscado meios de combate ao preconceito expondo a história do negro na formação da estrutura social, cultural e racial do Brasil, buscou e ainda busca legislações mais enfáticas para reprimir atitudes racistas; na educação buscaram a inserção e valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica e ensino superior e esquadriharam políticas de acesso ao ensino superior especificamente para os negros.

A luta da população negra não é contra as demais culturas, não pretende suprimir nenhuma outra raça, não pretende eliminar a história ou cultura das outras nações que se

estabeleceram no Brasil. Não é priorizar a história ou a cultura africana e afro-brasileira, nem mesmo difundir aversão ao branco, porque se assim pretendesse, estaria a encontrar-se com aquilo que tem resistido em toda a sua trajetória. A luta da população negra é pelo direito de serem reconhecidos como parte importante da história do Brasil, tornar sua trajetória de lutas e conquistas conhecidas e reconhecidas. Tem-se por pretensão também escancarar a negligência social que foi submetida, valorizar as contribuições históricas e culturais da África (de onde muitos dos nossos antepassados foram trazidos, e desconstruir estereótipos preconceituosos em relação à pessoa negra, os quais produzem racismo) e promover acessos a políticas públicas que garantam a melhoria das condições de vida da população negra.

A educação tem papel importante dentro da luta e resistência do movimento negro. Ensinar desde as crianças pequenas da educação infantil que seres humanos não são superiores uns aos outros nos faz acreditar que é possível existir relações étnicas raciais mais harmoniosas, isto é, que considera as diferenças não mais como problemas, e sim como diversidade racial, cultural e étnica.

2.3 O currículo da educação básica e a população negra

A história e a situação do povo negro revelam que a luta deste coletivo para recuperar sua humanidade roubada (ARROYO, 2012) necessita ir além da garantia da presença do negro nas escolas públicas. Faz-se necessário reconhecer esse grupo como sujeitos históricos no currículo escolar. Sem esse reconhecimento o ambiente escolar poderá continuar sendo um cenário de propagação do racismo, da discriminação e injustiça racial.

Compreendemos que a escola é cenário e canal estratégico para combater o racismo e o preconceito. Porém, para isso o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é indispensável. A inserção desses eixos no currículo configura-se caminho para a desconstrução de uma escola historicamente orientada por princípios homogeneizadores e, ao mesmo tempo, construa uma escola que acolha a diversidade étnico-racial. Com esse entendimento o movimento negro lutou para inserir na atual LDB (Lei n. 9.394/1996) a história e cultura africana e afro-brasileira como tema obrigatório do currículo escolar. Esta inclusão está disposta na LDB na forma de lei N° 10.639/2003.

Entendemos que para referida inserção aconteça de fato nas instituições da educação básica, há um longo percurso no âmbito da seleção dos saberes que deverão fazer

parte das práticas educativas. Para que as redes de ensino e as escolas compreendam o que precisa ser incluído em seus currículos e projetos político pedagógico faz-se necessário compreender o que é o currículo e quais os seus impactos sociais na formação dos sujeitos e da sociedade.

Em síntese podemos definir currículo como campo que reúne saberes, historicamente, construído pela humanidade no âmbito das ciências, artes, ambiente, cultura e tecnologia. Essa reunião de conhecimentos históricos necessita ser conhecido pelas gerações a fim de avançarem na construção de novos conhecimentos que beneficiem a vida da humanidade. Freitas (2016, p.96) trazendo a definição de currículo de Michel Yong (2000) apresenta “[...] o currículo como uma relação com o campo do saber e com as relações sociais que se integram”.

O currículo envolve assim interesses e esses impactam diretamente na seleção dos conhecimentos considerados válidos. Desde a seleção dos conhecimentos oficiais do currículo há uma intensa disputa; tal disputa gira em torno da seguinte questão “Quais conhecimentos importam estar no currículo?”. Nogueira (2019) ao pontuar o processo de seleção dos conhecimentos oficiais do currículo e dos sujeitos envolvidos, remete-se a Michael Apple. Segundo sua leitura:

Apple (1999) defende que o currículo não é, de forma alguma, um corpo neutro de conhecimentos que, por sua vez, também seriam neutros. O currículo constitui, antes disso, um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais (NOGUEIRA, 2019, p.122).

Os interesses são influenciados pelas relações sociais existentes na sociedade para o qual o currículo está sendo pensado. A mão de obra escrava negra e indígena alimentou no Brasil uma sociedade colonial pautada em uma relação abissal em que prevaleceu o poder do homem branco sobre o negro e o indígena, relação que mesmo após a abolição da escravatura permanece como já mencionamos.

A ruptura com esse quadro é um grande desafio, pois como se observa a história e a cultura africana como conhecimento válido para ser incluído no currículo da educação

básica se dá apenas em 2003, ou seja, 115 anos depois da abolição da escravatura. Por mais de um século a história, as contribuições e as lutas dos povos negros e indígenas foram silenciados e considerados como inferior pela política educacional brasileira, por isso, não incluído no currículo escolar.

Freitas (2016, p. 97) destaca que:

[...] o currículo torna-se, de certa maneira, aquilo que somos e nos tornamos, com isso impacta na nossa identidade e subjetividade. Passando a ser também uma identidade daquele determinado lugar, espaço, grupos e os indivíduos, mas igualmente se estabelece como uma forma de poder.

Um currículo que ignora a existências dos negros, suas origens e contribuições históricas, sociais e culturais certamente contribui para a reprodução de uma sociedade excludente; essa condição impacta no público que a escola atende. Isso explica o fato de alunos negros e brancos não reconhecerem a trajetória dessa parcela da população, o que resulta em uma sociedade preconceituosa, racista ou que alega não haver preconceito racial no Brasil. Felizmente, a situação pode ser revertida justamente por meio da educação e um currículo escolar que valorize e reconheça os negros como sujeitos históricos e sociais. Se o currículo é campo de interesses e de poder; se é instrumento formador de identidades e, se impacta diretamente na sociedade; é justamente por meio do currículo que o movimento negro vai afirmar sua história, suas lutas, suas contribuições sociais e principalmente sua cor. O currículo pode ser instrumento para produzir muita desigualdade e preconceito, mas também pode levar os sujeitos a inquietudes e contestações. Se o currículo é campo de batalha, ele também se torna lugar de contestação e ressignificação pelos sujeitos a quem o currículo é destinado.

Ver o currículo como campo contestado implica em reconhecer a existência de poderes diversos diluídos nas relações sociais; relações que criam e recriam significados para organizar e compor os currículos escolares. As questões curriculares aportadas em relações de poder, hegemonia de grupos dominantes, relações de produção e distribuição de conhecimento, não podem, de maneira alguma, serem "resolvidas" unicamente como problemas técnicos de racionalização e organização, mas antes, como um lento e intrincado processo contínuo de planejamento ambiental (NOGUEIRA, 2019, p.123).

A Constituição Federal (1988) estabelece no “Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Este inciso é específico ao incluir as palavras raça e cor, o que faz desta constituinte, dispositivo de grande importância para combater o racismo e qualquer forma

de discriminação. Esta constituição é a lei que norteia todas as normativas necessárias a serem instituídas no país. Isso significa dizer que as normativas devem, assim como a Constituição, combater todo e qualquer tipo de discriminação.

No campo da educação, seguindo o que estabelece esta carta magna, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. Neste dispositivo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira foi incluída no dia 09 de janeiro de 2003 por meio da lei nº 10.639/2003. A inclusão das contribuições dos povos africanos é apresentada a princípio no Artigo 26, § 4º “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 1996), e se aprofunda no Artigo 26. A, § 1º e § 2º

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

Nota-se que no Artigo 26-A, o ensino da temática tem caráter obrigatório somente para ensino fundamental e ensino médio, e não faz referência à educação infantil; logo, o tema não é obrigatório nos currículos destas instituições. Isso mostra que a presente legislação não atende totalmente o que estabelece a Constituição Federal. Diante disso, entendemos que se faz necessário uma profunda reflexão e posicionamento de diretores, coordenadores pedagógicos e professores da educação infantil acerca da história e cultura do povo negro e indígena para que o combate ao preconceito racial seja um fato.

Como se verifica o Artigo 26-A faz referência as contribuições dos povos indígenas, porém, neste estudo nosso olhar volta-se especificamente para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Em nossa compreensão a obrigatoriedade do estudo da história da África e dos africanos é condição *sine qua non* não apenas para conhecermos a história, a cultura, costumes e religiosidade entre outros, mas combater e resistir a injustiça racial imposta pela sociedade moderna/colonial. O estudo da cultura e história do povo negro é fundamental para fomentar o protagonismo desse coletivo, pois,

assim, jovens e crianças poderão aprender sobre a luta de seus ancestrais. E o conhecimento de tais lutas implica em “contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. (BRASIL, 1996).

Como se verifica no § 1 do Art. 26 A, a lei estabelece que a temática em foco deverá ser trabalhada principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Contudo, consideramos que esta temática deverá estar presente nas diversas áreas de conhecimento do currículo, o que pode ocorrer como conteúdo transversal. Ainda na LDB, no Artigo 9º, inciso IV, definem-se as responsabilidades da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em elaborar competências e diretrizes que deverão nortear e garantir conteúdos mínimos nos currículos dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Esta incumbência, no caso da Educação Infantil, se concretiza por meio de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e, principalmente pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017. A BNCC estabelece o tipo de currículo que as redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas devem seguir. Caracteriza-se, assim, como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC propõe uma formação que considere o desenvolvimento de competências. Tais competências estão relacionadas ao cotidiano social e cultural do aluno. Considerando o aluno como sujeito social ele necessita desenvolver competências para que se posicione como agente transformador na sociedade.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Para as três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a BNCC apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas nessas etapas do ensino e que são à base da construção dos currículos e propostas pedagógicas. Destaco a seguir a 9ª competência que dialoga com a temática História e cultura africana e afro-brasileira.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Nesta competência verifica-se certa preocupação com a diversidade cultural e identitária dos sujeitos. Porém, para que o respeito e a valorização da diversidade possam constituir-se como elemento de combate ao racismo o currículo escolar carece ser plural. Atrevo a firmar que tal base se dê por conta da verticalização (de cima para baixo) da elaboração dos conhecimentos que estes documentos considerem ser importantes e comuns ao currículo de todas as escolas do Brasil. Porém, é fato que o Brasil é um país de contrastes, a começar pela multiplicidade de especificidades geográficas das regiões, de disparidades econômicas, de logísticas, de muitas culturas, costumes, sotaques, cores, povos e raças muito diversificadas que carregam consigo suas historicidades.

Querer nivelar toda essa sociedade pode nos fazer (se é que já tenhamos conseguido superar) voltar a um princípio puramente eurocêntrico dos primórdios da educação brasileira, que era homogeneizar e padronizar a população. Por mais que a 9ª competência aponte para o respeito e valorização da diversidade dos sujeitos brasileiros ela se contradiz ao propor uma base de ensino comum a um país tão diversificado. Como disseminar respeito e valorização da diversidade brasileira se os currículos regionais precisam adequar-se a uma base comum a todos? Seria dizer que as regiões e os seus sujeitos é que precisam adequar-se ao que é ideal para entrar num padrão de sociedade.

O ingresso da criança pequena na educação infantil marca um momento importante na vida social da criança. Ela passa a explorar um novo local, a conviver com outras pessoas, entre elas adultos e crianças brancas e negras, e certamente em algum momento da rotina escolar haverá perguntas a respeito da cor da pele ou tipos de cabelos, o que caracteriza a diversidade de indivíduos. Soares (2013) destaca uma pesquisa feita por Trinidad (2011) intitulada “Identificação étnico-racial na voz de crianças no espaço da educação infantil”, onde verifica que as crianças em idade pré-escolar se referiam as características fenotípicas das pessoas negras “como feiura, o cabelo duro e cor escura” revogando a ideia de que a criança da educação infantil não tem compreensão das diferenças dos indivíduos.

Na BNCC, no tópico intitulado “Base Nacional Comum Curricular e currículos” (BRASIL, 2018, p. 16) o texto orienta a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas, fazendo alusão à complementação do trabalho entre a BNCC, o

currículo e a proposta pedagógica que virá a ser desenvolvido para as etapas do ensino e pelas escolas. Tal complementação é o que proporcionará a concretização do objetivo da BNCC que é “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 16), além disso, os Estados e Municípios deverão contextualizar esses saberes às especificidades regionais e a realidade histórica e social dos alunos.

Neste mesmo tópico a BNCC também orienta que na elaboração dos currículos das etapas de ensino e das propostas pedagógicas da escola sejam considerados temas contemporâneos que permeiam a vida em sociedade. Entre estes temas está a “[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...]” (BRASIL, 2018, p. 19), ocorrendo por meio da transversalidade.

Elaborado especificamente para a primeira etapa da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI é um documento normativo que orienta a elaboração do Projeto Pedagógico também denominado Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 13) nas escolas de educação infantil. O documento apresenta a definição de Educação Infantil sendo a primeira etapa da educação básica e que compreende a creche e a pré-escola, podendo ser espaço público ou privado, a idade das crianças que frequentam esta etapa (0 a 05 anos de idade) e o período de funcionamento destas instituições, define a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura por meio das relações sociais, define o currículo dessa etapa como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12) e por fim, define o projeto político pedagógico como,

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009, p. 13).

Para a elaboração do projeto político pedagógico o documento orienta no tópico 8, intitulado “Proposta Pedagógica e Diversidade” (BRASIL, 2009, p. 21) a elaboração de condições que promovam a inserção da temática história e cultura africana e afro-brasileira e o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009, p. 21).

Apesar da LDB não incluir obrigatoriamente educação infantil na temática as DCNEI fazem menção a importância de criar condições para que a temática seja

apresentada nos PPPs das escolas de educação infantil. Considerando o PPP como plano norteador das ações e metas que a escola pretende desenvolver e alcançar, seus responsáveis deverão imprimir em seu conteúdo o cidadão que pretendem formar, articulando esses valores aos saberes historicamente construído pela humanidade e associando-os aos saberes prévios das crianças da educação infantil. Para isso os gestores necessitam fazer um levantamento prévio das características sociais da comunidade que a escola atende e juntamente com a comunidade escolar deverão ter compressão da importância da valorização dos conteúdos que essa temática aborda e que se trabalhada corretamente contribuem fortemente para formação da autoestima das crianças negras e de sujeitos mais receptíveis da diversidade. Quanto à inserção da temática e seus impactos nos PPPs Freitas (2016, p. 100) diz que:

Essas mudanças pontuam a necessidade de ruptura de propostas pedagógicas, construídas de forma a não considerar as relações étnico-raciais, portanto esse movimento de quebra é considerado como uma forma de descolonização das propostas pedagógicas, anunciando a urgência da criação de projetos pedagógicos emancipatórios.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, datado de 1998, é um documento que auxilia professores nas práticas educativas com as crianças da creche e pré-escola e, que, esclarecem de maneira didática as necessidades de aprendizagem e os meios pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem. O documento não é obrigatório, mas serve como material de apoio aos docentes. A princípio o material torna-se necessário ao buscar romper com o caráter assistencialista e afirmando o caráter educacional da educação infantil. O RCNEI é composto por três volumes; sendo o volume 1 intitulado como “Introdução”, o volume 2 intitulado “Formação Pessoal e Social” e o volume 3 intitulado “Conhecimento de Mundo”.

Em relação à temática história e cultura africana e afro-brasileira, o documento não é explícito. No volume 2 “Formação Pessoal e Social”, logo no início, no tópico intitulado “CONCEPÇÃO” apresenta-se o conceito de Identidade e Autonomia que permeiam o conteúdo do volume 2. Do conceito de Identidade o documento afirma

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998, p. 13).

No mesmo tópico faz alusão à diversidade étnica e cultural do povo brasileiro e que estão presentes nas crianças da educação infantil, seguindo da importância das práticas pedagógicas da instituição no trabalho com a essa diversidade étnica e cultural junto às crianças.

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. 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 mesmo volume, no tópico “Respeito à diversidade” aborda-se muito brevemente a questão da diversidade.

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho (BRASIL, 1998, p. 41).

Nota-se que há a abordagem de questões como a diversidade de temperamento, habilidades, conhecimentos, gênero, etnia, credo religioso e crianças com necessidades especiais. O documento não dá ênfase às questões raciais. Isso é compreensível tendo em vista que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira só foi incorporado na LDB cinco anos mais tarde, no ano de 2003. Mesmo sendo um documento anterior à lei 10.639/2003, o RCNEI já apontava preocupação com as questões relacionadas ao trabalho adequado com as questões das relações étnicas na educação infantil. E apesar de não citar conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, o documento traz a importância de as instituições criarem condições de trabalho adequado a fim de valorizar as características étnicas e culturais das crianças pequenas, assim promovendo combate à discriminação por estas características.

2.4 O negro na Educação Infantil

A Educação infantil é a primeira etapa da Educação básica e compreende a creche e a pré-escola. A creche é destinada as crianças de 0 a 03 anos de idade, e a pré-escola às crianças com 04 e 05 anos de idade. A educação infantil é legalmente considerada um direito de todas as crianças brasileiras, mas, só é obrigatória para as crianças a partir dos 04 anos de idade. De acordo com a lei, é dever de o Estado garantir vagas e escolas próximas aos locais de moradia a todas estas crianças (BRASIL, 1996).

O princípio norteador das instituições que lidam com essa etapa deve ser conforme prevê a BNCC “[...] educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36). Mas, nem sempre foi assim, como se verifica no enredo histórico, ao ser criado, essas instituições não tinham a educação formal como objetivo. Os primeiros espaços de acolhimento para crianças bem pequenas foram organizados na Europa, no período da revolução industrial e eram exclusivamente para o cuidado físico das crianças pobres, filhos de trabalhadores das fábricas.

Segundo Didonet (2001, p.12) as creches surgiram da relação Mulher-Trabalho-Criança para garantir sustento, as mulheres necessitavam dos trabalhos que eram realizados dentro das fábricas e não tinham outra escolha a não ser deixar suas crianças pequenas sozinhas ou com os irmãos maiores, e às veze até as crianças maiores seguiam juntamente com os pais para o trabalho nas fábricas. Assim, os menores ficavam sujeitos a todo tipo de acidente doméstico.

De acordo com Didonet (2001, p.12) o cuidado das crianças fora do ambiente familiar inicialmente foi visto como um problema. Nas palavras do autor: “Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade [...]. E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família”. Nestes locais as crianças não recebiam a educação formal como ocorre na atualidade e os profissionais responsáveis, não eram professores, mas cuidadores. As crianças eram ensinadas a fazer a higiene pessoal e eram alimentadas e cuidadas geralmente por religiosos que se compadeciam da situação das crianças. Estes cuidadores cobravam o mínimo pelo serviço (DIDONET, 2001).

No Brasil a creche também surge pelo viés do trabalho e somente com cuidados físicos das crianças, “A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das crianças no período da amamentação” (DIDONET, 2001, p.12). Observa-se que, no

Brasil, a creche surge como uma necessidade das famílias pobres e, principalmente, das mulheres- mães. A creche tinha como objetivo cuidar das necessidades biológicas da criança pequena enquanto suas famílias estavam no trabalho. As primeiras creches não consideravam o desenvolvimento educacional da criança e de acordo com Didonet (2001, p.12) “a função de educar permanecia com a família da criança”.

Do avanço da creche de assistencialista para educacional Didonet diz que:

A superação desse modelo histórico pode-se fazer por duas vias: a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança pessoa-em-desenvolvimento e b) pela universalização do atendimento. Centrando a atenção na criança sujeito-de-educação, elide-se a "culpabilização" da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. Se existe uma instituição social especializada em educação e cuidado de crianças, que atende não apenas àquelas cujas mães não têm tempo para encarregar-se disso, mas a todas que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono (DIDONET 2001, p.13).

A situação social e econômica da população brasileira estava intimamente vinculada aos locais que cuidavam das crianças pequenas. Esses locais não surgiram priorizando o desenvolvimento educacional da criança, elas surgiram para atender uma necessidade das mães destas crianças. A creche só deixa de ser puramente assistencialista quando os olhares se voltam para as crianças atendidas nesses locais. Não é que a creche deixaria de atender as necessidades físicas das crianças ou a necessidade de auxílio para as mães que precisavam trabalhar. Mas passam a compreender a criança como sujeito principal nesse ambiente em todos os seus aspectos, buscando seu desenvolvimento integral, aliando o cuidar e educar. Se antes a responsabilidade de educar era da família e a de cuidar, da creche, com a nova perspectiva de cuidar e educar destas instituições, esta responsabilidade passa a ser de ambas as partes, compreendendo família e escola como complementares. Assim, esta perspectiva foi afirmada em forma de lei na Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com a afirmação da educação infantil na educação básica estas instituições necessitavam organizar-se legal e pedagogicamente para que as instituições de ensino pudessem garantir justamente o que a Constituição Federal, no Artigo 205 pontua a respeito da função da educação: “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, no Brasil a educação infantil passou a compor a educação básica em 1996, a partir da LDB, e é apresentada no Artigo 21 do documento: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Para que a educação infantil pudesse garantir o desenvolvimento pessoal e social pautados na Constituição Federal como finalidade da educação, foram desenvolvidos documentos próprios para orientação do trabalho nestas instituições considerando sempre a criança como sujeito principal neste processo. Nas DCNEI, por exemplo, é definida a concepção de educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.12).

O documento também apresenta a concepção de criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Se nos primórdios da creche as crianças eram compreendidas como um problema social, na educação infantil de hoje é compreendida como cidadão, sujeito que produz cultura, conhecimento, tem direitos e a escola pode ser essa mediadora no processo de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para isso o documento também orienta as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.18).

E quanto aos profissionais que diariamente lidam diretamente com as crianças pequenas da educação infantil? Se antes as pessoas que cuidavam das crianças pequenas não necessitavam ter qualquer tipo de formação profissional voltado para o trabalho educacional, nas instituições de educação infantil de hoje, essas pessoas devem ter qualificação e continuar sua formação ao longo de sua jornada como profissionais da

educação. Isto é pautado na LDB

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996, p. 41).

O RCNEI, além de apresentar a concepção de criança e educação infantil, vem justamente orientando o professor no trabalho desta etapa do ensino. No que se refere ao professor da educação infantil o documento pretende munir o profissional de maneira didática e pedagógica acerca dos conhecimentos a serem trabalhados junto à criança. Este documento torna-se importante no sentido de que o professor deve compreender que a educação infantil não é uma preparação para o ingresso da criança na etapa do ensino fundamental. Assim, não é adequado que o professor encare suas aulas adiantando assuntos próprios do ensino fundamental ou trabalhe suas aulas privando a criança do brincar, dicotomizando ensino- aprendizagem e brincadeira. A educação infantil e os conhecimentos pertinentes a esta etapa devem ser ministrados por meio da brincadeira, partindo dos conhecimentos que a criança já tem. Assim, esse professor necessita conhecer qual a concepção de criança a educação infantil vislumbra.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p.29).

A brincadeira não pode ser menosprezada, pois é o meio pelo qual a criança aprende na educação infantil. O professor precisará compreender a função educativa que a brincadeira cumpre, tendo o cuidado para que essa brincadeira tenha uma função pedagógica dentro do tema a ser trabalhado naquela aula. Esse professor precisará ter planejado sua aula visando objetivos de aprendizagem. A criança não vai para a creche ou pré-escola apenas para ser cuidada por outros adultos ou para brincar livremente o dia todo. A educação infantil é uma instituição educacional, e precisa movimentar-se nesse sentido. Infelizmente, há profissionais que escolhem essa etapa do ensino por acreditarem que o trabalho nessas instituições é “mais fácil”, justamente por não terem a real compreensão da função educativa da educação infantil. Na breve experiência vivenciada na educação infantil, durante o estágio supervisionado no curso de pedagogia, constatei que alguns professores não planejavam as atividades que, por

consequente, resumia-se a algumas brincadeiras sem nenhum direcionamento. Entendemos que as crianças precisam dessa liberdade para brincar com o que e de que gostam, mas também, entendo que o professor tem por responsabilidade conduzir o processo formativo de forma orientada, sem impor uma camisa de força.

A educação infantil marca um momento importante na vida da criança pequena. Para muitas delas, é a primeira vez que passarão um período de tempo considerável longe da família, iniciarão nova rotina, darão início ao convívio com outras crianças, outros adultos, outros espaços, outras culturas, desenvolverão novos conhecimentos e tantas outras novas experiências. Se a educação infantil é um direito da criança como cidadão seria um crime privá-las do conhecimento, mesmo que elas estejam todos os dias dentro de uma sala de aula de uma creche ou pré-escola esses momentos devem ser permeados de atividades intencionais promovidos pelos professores responsáveis por essas crianças. Se assim não acontece, a educação infantil deixa de cumprir seu princípio base, que é cuidar e educar.

Não poderíamos prosseguir com este estudo sem antes trazer à cena as crianças negras e sua presença nas escolas de educação infantil. Como sabemos a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira não é obrigatória nos currículos das escolas de educação infantil; então se é assim, por que insistiríamos em uma pesquisa que se interesse em saber se alguma delas aborda este tema? Compreendemos que a luta da nação negra pela valorização e inserção da sua história e cultura no currículo escolar é movido pela luta contra um dos mais cruéis atos existentes; o preconceito racial. Preconceito este que se acredita não ter entre as crianças pequenas da educação infantil, o que pode ser usado como justificativa para não falar sobre o tema neste nível de ensino.

A questão é que a criança em idade de educação infantil é um sujeito histórico, social e cultural. Ela já faz parte de uma sociedade, de um grupo e de uma cultura antes mesmo de pisar no chão de uma creche ou pré-escola; assim, ela não vem vazia, ela traz consigo percepções adquiridas no seu contexto social. É certo que se até sua entrada na educação infantil a criança negra convive quase que o tempo todo com familiares também negros, e o mesmo acontece com as crianças brancas, ao adentrar o espaço da sala de aula, ela certamente irá perceber a cor das outras crianças brancas, indígenas, amarelas, os cabelos loiros, cabelos escuros, lisos, cacheados, crespos, longos, curtos, olhos puxados ou não. A criança tem curiosidade aguçada e certamente fará perguntas acerca desta diversidade. O discurso que defende a ausência de preconceito na criança em idade de educação infantil não pode ser sustentado, como mostra Soares (2013), em sua pesquisa realizada com crianças em idade pré-escolar, onde o preconceito de cor é demonstrado por

meio da brincadeira.

Nesses espaços dos corredores, onde as crianças disseram gostar muito de brincar, também presenciamos episódios envolvendo as relações étnico-raciais. Em tais episódios, o preconceito aparece nas falas e atitudes das crianças brancas com relação às crianças negras. Cenas que desconstruem a ideia contida na maioria das falas das entrevistadas – a de que as crianças desse grupo brincam somente de forma amistosa e que na idade delas não ocorre esse tipo de conflito. Abaixo, contextualizamos as narrativas das crianças que foram gravadas durante o período que estávamos no corredor com elas. Estávamos no corredor com o gravador 145. Enquanto as crianças brincavam com pedras de britas, sentei na calçada perto delas. Iniciou-se uma discussão entre o grupo sobre os personagens da novela *Carrossel*, [...] (SOARES, 2013, p. 144)

Cirilo: Eu sou preto, sou do jeito de Cirilo, igual.
 Ana Carla: Eu sou a Maria Joaquina.
 A Gabi entra eufórica na conversa: Mas, mas Maria Joaquina não gosta de Cirilo!
 Ana Carla responde: Mas Maria Joaquina é o amor dele! Gabi: Mas ela não é preta!
 Ana Carla responde bem firme: É sim.
 [Interpretamos que essa foi uma forma de enfretamento frente à inflexibilidade da Gabi.]
 Gabi: É de outra cor.
 [Entramos na conversa.]
 Lucineide: Então que cor é Maria Joaquina? Ana Carla: É amarela.
 Lara: Ela é da minha cor.
 Lucineide: Qual a sua cor,
 Lara?
 Gabi interfere e afirma: Ela [refere-se à Maria Joaquina] é da minha cor, e sou branca. [Neste momento, passa a mão em um de seus braços, para mostrar a sua cor.] Lara responde: Eu sou branca, mas “branca escura”.
 Gabi: Eu sou branca!
 Ana Carla: E daí? [E sai correndo.]
 Lucineide: Gabi, você gosta de ser branca?
 Gabi: Gosto da minha cor e da cor da minha prima. Lucineide: De que cor é sua prima?
 Gabi: Ela é branca!
 Lucineide: E de seus colegas, que têm outras cores, como o Cirilo, Ana Carla e o Fabinho?
 Gabi: Não! Eu não gosto.
 Lucineide: Por que você não gosta?
 Gabi: Porque não. É porque é feia! [Neste momento, ela demonstra tal feiura por meio de sua fisionomia.] (SOARES, 2013, p. 144)

Na pesquisa de Soares (2013) a criança mostra ter percepção das características fenotípicas de si mesma e das outras, e fazem julgamentos a respeito delas, como “a cor feia” ou “o cabelo feio”. Silva (2009, p.98 apud GOMES, 2001), ao falar sobre a dupla cor e cabelo como símbolos da população negra, traz a seguinte definição:

[...] a dupla cabelo crespo e o corpo negro são considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra brasileira e está relacionado com a forma como se veem e são vistos pelo olhar do outro, do que está de fora. É nesta relação tensa e conflituosa e complexa que a dupla cabelo e cor de pele possibilita a construção social, cultural, política e ideológica, pois são ambas usadas, ao longo da história do Brasil, como critérios de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco na nossa sociedade.

A diversidade com a qual a criança se depara ao entrar na educação infantil pode ser muito bem trabalhada pela escola para compreender a diversidade racial que há em nosso país, e sim, este trabalho deve ocorrer junto à criança desde a idade pré-escolar. De fato, como vimos no diálogo da pesquisa de Soares (2013), a criança da educação infantil tem percepção de cor das pessoas, no entanto, às vezes a própria criança negra não gosta de reconhecer-se como preta/negra, talvez porque já tenha compreendido (infelizmente) nas relações sociais dentro e fora da família e escola que a cor preta nem sempre é valorizada; e é tida como “feia”.

Nenhuma criança nasce odiando sua própria cor, seu cabelo ou a cor e o cabelo do outro; isto é uma construção social, uma ideologia cruel que as leva a crer que a cor de pele bonita é outra, que não a cor preta. Como querer estar em um local onde nossas especificidades, nossa cor, nossos tipos cabelos não são bem-vindos? Não é à toa que a população negra é minoria nas instituições de ensino, e quanto maior o nível de ensino menor o quantitativo de pessoas negras. O aluno negro quer se reconhecer dentro sistema de ensino, mas não com estereótipos depreciativos, ninguém gostaria de ser reconhecido de tal modo, por isto, o desafio de desenvolver a educação das relações raciais por meio da história e cultura africana e afro-brasileira necessita estar presente em todos os níveis da educação brasileira, desde a educação infantil ao ensino superior.

3 A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE BREVES

Este capítulo, primeiramente, faz uma abordagem sobre o lócus de estudo, o que nos possibilita compreendermos um pouco do contexto social e local. Ainda nesse tópico tratamos dos procedimentos metodológicos o que ajuda elucidar melhor nossos dados e fontes de pesquisa. A partir de então, passamos a análise de nossa fonte de estudo, composta pelos Projetos Políticos Pedagógicos; Planos de ensino e Proposta curricular das escolas pesquisadas, bem como a Matriz Curricular Municipal para a educação infantil de acordo com o problema e objetivos propostos.

3.1 Lócus do estudo e procedimento de pesquisa

Este estudo tem como lócus sete escolas de educação infantil da cidade de Breves, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará. Antes de tratarmos das referidas escolas, faz-se necessário trazer, ainda que resumidamente, aspectos gerais sobre o município de Breves. De acordo com o IBGE, o município de Breves formado por quatro distritos: Sede, Antônio Lemos, Curumu e São Miguel dos Macacos, conta com uma área de 9. 550 47 km² e uma população de 92. 860¹ pessoas, das quais metade reside na cidade. Assim como os demais municípios marajoaras, enfrenta sérios problemas de ordem social e econômica; em 2010 ficou entre os municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, precisamente na 131^a posição no ranking de municípios do estado do Pará, com o IDHM de 0,503(CENSO, 2010). No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, divulgado no ano de 2019, o IDEB do município foi de 3,6, ficando abaixo da meta desejável de 4,8 (CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019)

Quanto às escolas de Educação Infantil, de acordo com informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o município conta com 60 unidades, das quais 48 localizam-se no meio rural e 12 no meio urbano. Nas escolas do meio rural há 822 alunos matriculados, e no meio urbano 2,773 alunos.

¹ Dados referentes ao último Censo realizado no ano de 2010. Em 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que a população brevesense seja de 102.701 pessoas (IBGE, 2021).

Quadro 1 – Escolas de Educação Infantil da cidade de Breves

N.	ESCOLAS	MATRÍCULAS
1	C.M.E.I. Abelhinha Feliz	63
2	C.M.R.E.I. Cecília Rocha Cunha	345
3	E.M.E.I. Coelhozinho Feliz	296
4	E.M.E.I. F. Eurico Nelson	22
5	C.E. Jolenas Nascimento	119 ²
6	E.M.E.I. Maria de Nazaré de Oliveira	267
7	E.M.E.I. Pingo de Gente	455
8	E.R.C.E.I. Santa Mônica	505
9	E. M. E. I. Sete Anões	107
10	E.M.E.I.F. Manoel Sena	15
11	E.M.E.I.F. Santo Agostinho	205
12	C.M.E.I. Um Amanhã Feliz	374

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nesta pesquisa, voltamos nosso olhar para as escolas da Educação Infantil do espaço urbano, especificamente sete escolas. A perspectiva era abarcar todas as escolas, porém, somente sete escolas atenderam a nossa solicitação quanto à disponibilização de seus respectivos Projeto Político Pedagógico (PPP), nossa principal fonte de análise.

Inicialmente procuramos conhecer se as 12 escolas têm Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Curricular. Assim sendo, solicitamos, por meio de ofício, os respectivos documentos a cada uma das escolas. Nossa solicitação teve o seguinte retorno: sete (07) escolas disponibilizaram cópia de seus PPPs e uma (01) escola disponibilizou sua Proposta Curricular. As demais escolas informaram que estão em processo de construção de suas respectivas propostas e, por isto, utilizam a Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação - SEMED para desenvolver seus planos de ensino. Mediante solicitação, quatro (04) escolas disponibilizaram seus planos de ensino.

Assim, serão analisados neste estudo, uma (01) Proposta Curricular, sete (07) PPPs, quatro (04) planos de ensino e a Proposta Curricular da SEMED. De posse desses documentos

passamos a leitura e análise. Nesse processo procuramos verificar primeiro o período de construção desses documentos; depois passamos a identificar como nosso tema de estudo é evidenciado, o que tem de semelhança e diferença em relação à temática “História e cultura africana e afro-brasileira”.

Cabe, antes, porém, mencionar que das sete escolas todas contam com uma infraestrutura de salas de aula refrigeradas, mobiliário e banheiros adaptados para as crianças em idade pré-escolar, cozinha, secretaria, banheiro para funcionários e área livre para recreação. Quatro (04) das escolas atuam com creche e pré-escola, duas (02) somente com pré-escola e uma (01) somente com creche. No texto, adotamos nomes fictícios para identificar essas escolas, de modo a garantir o sigilo ético necessário a pesquisa.

No campo metodológico, o estudo segue os pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que se preocupa em compreender o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira a partir dos sentidos e significados expressos nos documentos analisados. A análise documental no dizer de Silva, Almeida e Guindani (2009, p.03 apud LUDKE; ANDRE, 1986) “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Assim sendo, por meio de documentos fomos à busca de respostas aos nossos questionamentos.

Na análise buscamos identificar se a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira e as relações étnico-raciais estão presente nos documentos analisados; uma vez identificada procuramos compreender como tal temática é apresentada nesses documentos; também destacamos as semelhanças e diferenças da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” abordada ou não em tais documentos. Esse exercício analítico busca subsídios na base teórica que fundamenta a pesquisa. E desse investimento resulta o texto erigido abaixo.

3.2 O que revelam os PPPs analisados?

A análise documental foi feita nos documentos datados até 2019, ano anterior às restrições no Brasil devido ao COVID-19. Iniciamos nossa análise identificando o período de construção dos PPPs. Constatamos que um (01) PPP está desatualizado há seis anos, um (01) está desatualizado por três anos, quatro (04) PPPs estão desatualizados por dois anos, e um (01) está desatualizado por um ano. Esta desatualização foi confirmada pela fala dos

² Quantitativo provável. A escola não informou os números devido a danos em seus computadores.

próprios diretores e coordenadores pedagógicos no ato da solicitação dos documentos e por meio da datação verificada nos próprios documentos.

Os dados nos mostram que o período de vigência extrapolado de três PPPs é anterior a Pandemia, o que nos causa inquietação e permite inferir que não há uma preocupação por parte da coordenação pedagógica, gestão, docentes e demais atores com este documento enquanto elemento norteador e indispensável no processo educativo conduzido pela escola. Entendemos que um PPP desatualizado durante seis anos já pode ou está totalmente defasado em relação às necessidades do público atendido nesta escola. Tal situação sugere que o PPP é visto pelas escolas como um instrumento burocrático, elaborado para atender apenas uma exigência institucional.

Há também quatro PPPs com um período extrapolado correspondente ao período da Pandemia do Covid-19. Isso pode sugerir que a atualização não foi possível justamente por causa da referida pandemia, que impôs as instituições escolares suspensão das aulas, como medida para frear a transmissão do vírus. Muitas escolas adotaram o ensino remoto como estratégia para continuar com suas atividades pedagógicas, porém, tal estratégia não é uma realidade para todas as escolas marajoaras, em função da precarização social e econômica das escolas. O fato é que tal cenário pode ser visto como impeditivo para proceder com a atualização dos referidos PPPs.

É válido pontuar que até a realização desta pesquisa as escolas continuavam com suas atividades presenciais suspensas. Todavia, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) vem desde 07 de junho do corrente ano desenvolvendo uma espécie de “ensino emergencial” para atender, de certa forma, as necessidades educacionais das crianças. Nesse formato de ensino, os professores e coordenação, sob a gestão da SEMED elaboram por mês caderno de atividades escolares, que são entregues aos pais e responsáveis pelos docentes em cada unidade de ensino. Em casa, as crianças devem estudar e responder as atividades do citado caderno, o qual é devolvido em um prazo de aproximadamente 15³ dias para correção e avaliação dos professores. No ato da devolução do caderno, os pais e responsáveis recebem outro caderno. Além desses cadernos os alunos também recebem uma vez ao mês o seu kit de merenda escolar.

³ Os prazos podem variar de acordo com os períodos para quais os cadernos são elaborados.

Voltando aos PPPs, faz-se necessário lembrar que este documento não pode ser considerado como algo estático, petrificado ou imutável. Ao contrário, o PPP é um documento vivo. É vivo porque a escola é viva e se transforma o tempo todo. Sempre há a chegada de novos sujeitos e novos tempos, então, isso significa que esse documento deve mudar para superar os desafios vigentes, bem como os novos e diferentes desafios. Mostra-se com isso que o PPP é a alma da escola. Assim sendo, precisa identificar em seus sujeitos as necessidades, para então, sugerir ações para a superação das mesmas. Freitas (2016, p. 147) diz que:

A construção desse documento configura para as instituições suas identidades, necessidades e compromisso, enquanto estabelecimento educacional. Para Veiga (2009) a construção do documento requer participação e compromisso de todos (profissionais da educação, familiares e comunidade), consistindo em uma ação democrática que viabilize uma educação de qualidade e contribua com a melhoria no espaço educacional. Visando o direito da singularidade, identidade e participação dos sujeitos envolvidos.

Nos PPPs estudados identifica-se que as questões étnico-raciais não aparecem com muita frequência. O próprio termo “Étnico-racial” não aparece em quatro (04) dos sete PPPs analisados. Nota-se que há em todos os PPPs a palavra “Diversidade”, porém não há um detalhamento ou descrição dos sujeitos que compõem essa diversidade, ficando um entendimento muito vago e disperso. Não se sabe ao certo se as questões étnico-raciais fazem parte dessa diversidade descrita nos documentos. As lutas que endossaram a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas envolvem justamente as relações étnico-raciais conturbadas, preconceituosas e discriminatórias existentes no Brasil. Pensar em uma escola receptível da diversidade e não mencionar a diversidade racial é contraditório.

Verifica-se também que, nos quatro (04) PPPs que não citam o termo “étnico-racial”, os mesmos documentos fazem referência as diferenças sociais, culturais e econômicas existentes no Brasil; mas não fazem alusão as questões raciais. Em cinco (05) PPPs há o tópico denominado “Acessibilidade, Inclusão e Diversidade”. Todavia, em somente um (01) PPP, este tópico aborda outros grupos da sociedade. Trata-se do PPP da Escola Fofinha⁴

Independentemente do gênero, classe social ou outras características individuais e /ou sociais, a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças. Enquanto direito fundamental, o direito à inclusão não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária. (BAPTISTA, 1999; BÉNARD DA COSTA, 1999; CÉSAR, 2003). A inclusão garante que todos os alunos, independente das suas características e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas (ESCOLA FOFINHA).

Nos outros quatro (04) PPPs, o tópico faz considerações somente das questões que permeiam a educação de Pessoas com Deficiência (PCD). Outro ponto a ser mencionado é que identificamos nos PPPs a presença da expressão “Identidade dos sujeitos”. Para que o PPP seja elaborado para um determinado público, é preciso conhecer as especificidades dos sujeitos, entre estas, inclui-se sua declaração de cor. Atrevemo-nos a afirmar que as questões étnico-raciais não aparecem de maneira específica em quatro (04) dos sete (07) PPPs, porque geralmente não há uma identificação minuciosa da declaração racial do público que as escolas recebem.

Em todos os documentos estudados buscamos pelo diagnóstico socioeconômico dos alunos. Das sete escolas que disponibilizaram o PPP, somente uma (01) escola incluiu a declaração de cor das crianças. Identificaremos esta escola pelo nome fictício de Escola Doce⁵. A escola Doce; apresenta os seguintes dados: “Segundo declaração dos responsáveis a cor das crianças consiste em 85% pardas, 12% brancas, 3% pretas, não houve declaração de crianças amarelas ou indígenas”. Essa escola preocupou-se em diagnosticar como as famílias dos alunos declaram suas crianças racialmente.

Durante a coleta de dados às escolas informaram que há a aplicação de um questionário socioeconômico no ato da matrícula, e que a declaração racial está inclusa. No entanto, esses dados não foram tabulados pelas escolas. Ressaltamos que essa informação necessita ser transformada em estatística e compor o PPP da instituição para uma melhor visualização do público que atende, já que todas elas pontuam o seu compromisso em respeitar as identidades dos sujeitos, sendo elas minoria ou maioria. Não considerar essa informação útil para compor o PPP, que é o “Raio-X” da escola, é como afirmar que as questões raciais não possuem tanta importância.

A cor de uma pessoa, também, faz parte da sua identidade, como sujeito. Como se verificam nos dados da escola Doce, 3% das crianças matriculadas foram declaradas pretas. Mesmo sendo a minoria, as crianças não são apenas números. Elas são sujeitos com histórias, culturas, identidades próprias. Todos os PPPs estudados mencionam preocupação em combater às discriminações, embora em quatro (04) PPPs não façam nenhuma referência às questões raciais, como já pontuamos. O reconhecimento destas questões necessita compor esse documento tão importante, porque é partindo dele que as ações de valorização dos sujeitos e identidades acontecerão. Citando Kramer (2003), Freitas (2016, p. 147) pontua:

⁴ Nome fictício para preservar a identidade da escola

Segundo Kramer (2003) é preciso que o projeto educacional reconheça que a sociedade é extremamente desigual, por isso, é fundamental o projeto contemplar situações de combate às desigualdades. Através disso, reconhecer também as diferenças religiosas, de gênero, de raça/cor e as classes sociais.

Entendemos que a escola que não apresenta objetivamente as questões raciais em seu PPP e currículo pode contribuir com a reprodução do mito da democracia racial. Admitir a existência da diversidade no Brasil, mas não problematizar a diversidade e as questões étnico-raciais pouco poderá contribuir para combater o racismo institucional.

3.3 Proposta curricular e os planos de ensino das escolas pesquisadas

Da Proposta Curricular, das 12 escolas de educação infantil do meio urbano, somente uma (01) unidade disponibilizou sua Proposta Curricular na íntegra. As demais escolas alegaram estar em processo de construção do documento, mas que devido à pandemia do COVID-19, este trabalho foi paralisado. Assim, as escolas que não possuem uma proposta curricular elaborada dentro da própria instituição, utilizam como base para seus planos de ensino a Matriz Curricular do Município.

A Matriz Curricular do Município cedida pela própria SEMED foi formulada no ano 2013, e o próprio documento pontua que “Esta matriz curricular da educação infantil municipal será reelaborada no período de 03 (três) anos” (SEMED, 2013, p.31), o que pela data do documento não ocorreu até o ano de 2019, ano limite desta análise, estando o documento defasado a três (03) anos. O documento pontua a colaboração das escolas de educação infantil do meio urbano e rural do município na construção do mesmo. Em seu conteúdo a questão da valorização das identidades é abordada no tópico intitulado “Autonomia e Identidade da Criança” (SEMED, 2013, p.11)

A educação infantil é um dos primeiros espaços em que ocorre formação nestes itens, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com relação à definição da identidade, da valorização de si mesmo, da independência para solucionar problemas.

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

Neste sentido o documento vai de encontro com a proposta da Educação Infantil, pois seu caráter não é dicotômico, e alinha cuidado físico e desenvolvimento educacional. O parágrafo ainda pontua que é na educação infantil, um dos primeiros espaços em que ocorre a formação da identidade das crianças. Ou seja, seu contato com o outro, sendo elas adultas e crianças de diferentes idades, pessoas com algum tipo de deficiência, brancos, pretos, pardos, amarelos ou indígenas, influenciará na formação de suas identidades e na valorização – ou desvalorização - de suas especificidades. Embora o texto deste tópico faça alusão à importância da “[...] definição da identidade, da valorização de si mesmo [...]” (SEMED, 2013, p.11), observou-se que, mesmo neste tópico, que se refere à identidade das crianças (sujeito), não é mencionada explicitamente as questões étnico-raciais, a palavra nem mesmo é mencionada neste tópico que aborda a identidade.

No decorrer do texto do documento, o único momento em que identificamos o termo “Étnico-racial”, foi no quadro que apresenta o tema gerador de atividades “Cultura afro-brasileiro” (SEMED, 2013, p.51), para o Nível I (crianças de 0 a 03 anos de idade), e ainda assim, aparece muito brevemente e superficialmente. No nível II (crianças de 04 anos) e nível III (crianças de 05 anos), o termo “Étnico-racial” não é mais mencionado. Nos demais tópicos do documento, principalmente nos trechos que falam sobre “Diversidade”, a palavra “Racial” não é utilizada. Há outro tema gerador de atividades que também dialoga com a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira; é o tema gerador “Diversidade Étnica e Cultural” (SEMED, 2013, p.87), que é trabalhado somente no nível II. E não é mais mencionado como tema gerador nos demais níveis.

Neste tema gerador, “Diversidade Étnica e Cultural”, trabalha-se as principais culturas e grupos étnicos que contribuíram para a formação da população brasileira: indígenas, africanos e europeus. O que queremos ressaltar é que o termo que aparece é o “Étnico-cultural”, invisibilizando as questões raciais. Falar das etnias que compõem a população brasileira e não citar questões como combate ao racismo e preconceito, mesmo na educação infantil, é querer apresentar uma relação harmoniosa e fora da realidade.

Das propostas Curriculares, Freitas (2016, p.164) defende sobre as questões raciais que:

Quando o currículo permite e assume a relevância de dialogar com as questões raciais e conseqüentemente com as diferenças que habitam a instituição de Educação Infantil, certamente quebram-se paradigmas naturalizados, negados e causadores de desigualdades sociais e raciais.

Não detalhar as questões étnico-raciais na Matriz Curricular é induzir, no mínimo, as escolas a reproduzirem em seus documentos norteadores de ações a mesma indiferença sobre o assunto. Não há como falar de história e cultura africana e afro-brasileira e não apresentar as relações raciais. Considerando o histórico brasileiro das relações étnico-raciais, não pontuar detalhadamente o compromisso de trabalhar a diversidade étnico-racial, é negar o direito a ser negro e ter a sua cor preta respeitada.

O documento analisado afirma possuir duas matrizes curriculares, mas que ambas se articulam. Uma das matrizes dá-se por Eixo de Trabalho e a outra Por Temas Geradores de Conteúdo. A primeira, isto é, por Eixo de Trabalho tem a função precípua de estabelecer os conteúdos (conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade), necessários e possíveis de tratamento pedagógico em uma instituição de educação infantil. A segunda, por Temas Geradores de Conteúdo, tem a função precípua de dar as condições de viabilização da matriz curricular por eixo de trabalho.

Essa matriz leva em consideração a realidade sócio-econômico-cultural dos discentes porque trabalha com temas geradores. Dos temas geradores o documento pontua que “[...] além de ter vinculação direta com a realidade, os temas geradores selecionados estão atrelados aos eixos de trabalho ‘Natureza’ e ‘Sociedade’” (SEMED, 2013, p. 23).

De acordo com a presente Matriz as escolas de educação infantil do município de Breves utilizam temas específicos e relevantes para a realidade sócio-econômico-cultural do aluno. Por meio dos temas geradores de conteúdo, tais escolas trabalham os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Analisamos que a Matriz se vale dos temas geradores para assegurar a formação cidadã de suas crianças.

Neste documento consta o total de 40 temas geradores de conteúdo, sendo que não é obrigatório o desenvolvimento de todos pelas instituições de ensino. As escolas têm autonomia para escolher os temas mais relevantes, para a realidade dos seus alunos e suas famílias. Já mencionamos que dentre estes temas geradores identificamos dois (02) temas geradores que dialogam com a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira. São eles “Cultura afro-brasileira” e “Diversidade étnico-cultural”.

A Matriz Curricular do município é dividida por níveis de acordo com a idade das crianças: nível I (0 A 03 ANOS), nível II (04 anos) e nível III (05 ANOS). O tema gerador “Cultura afro-brasileira” é trabalhado nos três níveis de ensino da educação infantil. O documento apresenta Tema Gerador, Situação Desafiadora De Aprendizagem, Experiência Curricular, e Conteúdos (SEMED, 2013, p.29). Nota-se que, a apresentação da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros se dá progressivamente nos níveis I, II e III.

No nível I, há o primeiro contato das crianças, dentro da escola, com essa cultura, sendo apresentado esse povo ainda no território africano; enfatizando principalmente os elementos culturais como “músicas e tons africanos; objetos africanos; imagens sobre povos africanos” (SEMED, 2013, p.51). Também apresenta questões que contribuem para o respeito à diversidade étnico-racial como “A importância de se viver em comunidade [...]” e “Respeito às diferenças étnico-raciais” (SEMED, 2013, p.51); e inicia a apresentação da “[...] viagem dos africanos para o Brasil” (SEMED, 2013, p.51).

No nível II, o tema gerador já apresenta os povos afro-brasileiros, suas histórias e, principalmente, os elementos culturais, incluindo agora, os “Hábitos alimentares” (SEMED, 2013, p.72). Observa-se que, o tema gerador “Cultura afro-brasileira”, no nível II, não faz uma consideração explícita das relações étnico-raciais, como observamos no nível I. E preocupa-se mais em apresentar os elementos culturais afro-brasileiros.

Ainda no nível II, há o tema gerador “Diversidade Étnica e Cultural”, que como já mencionamos, é trabalhado somente neste nível. Neste tema gerador, o conteúdo a ser trabalhado é “A importância de se viver em comunidade; histórias das culturas indígena, africana e europeia; músicas e tons indígenas, africana e europeia; objetos indígenas, africanos e europeus; imagens sobre povos. A história do povo brasileiro” (SEMED, 2013, p.72).

Ter um tema gerador que trabalhe as três principais etnias e culturas formadoras da população brasileira são completamente necessárias para que as crianças compreendam a diversidade tanto mencionada nos documentos que norteiam a educação infantil. Identificamos que, além da Matriz Curricular ter temas geradores específicos da cultura afro-brasileira e cultura indígena, ainda desenvolve um tema gerador que trabalha as três etnias e culturas juntas. O objetivo deste tema, gerador é compreender “Qual a origem do povo brasileiro” (SEMED, 2013, p.72). Este tema gerador, também não apresenta explicitamente questões relacionadas à discriminação ou preconceito; o que já poderia ser trabalhado junto às crianças; pois apesar de mencionar que estas três etnias e culturas fazem parte da história da população brasileira, não apresenta questões sobre discriminação, preconceito racial ou cultural.

No nível III, o tema gerador “Cultura afro-brasileira” é trabalhada junto às crianças a partir de princípios como “Humildade, bondade, respeito, amor, união, solidariedade [...]” (SEMED, 2013, p.95). E por fim, no último nível da educação infantil, é apresentado às crianças questões como “[...] paz na família, na comunidade, socialização, discriminação, conhecer suas raízes” (SEMED, 2013, p.95). Observa-se que, a

discriminação, foi deixada para ser trabalhada no último nível de ensino, e não são mencionados explicitamente nos demais níveis I e II. Também pontuamos que, o documento não diz qual é a natureza dessa discriminação; seria discriminação racial? Discriminação cultural? Étnica? Por que não ser específico quanto à natureza desta discriminação?

Freitas (2016, p. 95) diz que:

[...] a educação das relações étnico-raciais nas unidades de Educação Infantil é fundamental, pois se ampliam possibilidades das crianças (re)conhecerem outras culturas, a sua própria (no caso das crianças negras), contribuindo com o processo de construção de identidades e de autoestima, além de colaborar com a luta antirracista.

Também neste nível III, pontuamos um conteúdo que contribui para a valorização da identidade das crianças, que é “conhecer suas raízes” (SEMED, 2013, p.95). Para as crianças negras, esse conteúdo é totalmente importante para compreensão da sua história, conhecer seus antepassados, valorização de si, e formação de sua identidade. Mas para alcançar o objetivo deste tema gerador, que é “valorizar e vivenciar” (SEMED, 2013, p.95) a cultura afro-brasileira, também é necessário à compreensão que o professor tem da história e cultura africana e afro-brasileira. Há professores que, por falta de formação continuada, ou até mesmo por causa da forma com que foram ensinados (ou não) na escola, sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, tendem a apresentar este conteúdo com um olhar depreciativo, preconceituoso ou eurocêntrico, onde o que é africano ou afro-brasileiro tem menos valor que outras culturas.

Trazer as contribuições dos povos africanos para o contexto escolar e trabalhá-la respeitosamente é contribuir para a formação humana e cidadã de seus alunos. É reconhecer que, como educadores, temos o compromisso de não trabalhar para a formação de uma sociedade eurocêntrica e discriminatória. A criança negra ao reconhecer-se positivamente dentro dos conteúdos escolares se vê como sujeito que faz parte da escola, sua autoestima eleva-se, tem orgulho do sujeito que é, e vê beleza na sua cor. Em certos momentos, como pude observar, nos estágios supervisionados, a criança parda ou preta pode inquirir – como ela mesma disse - do porquê de sua cor “marrom”; o que é natural, pois até sua entrada na educação infantil, ela provavelmente convivia somente com pessoas de mesma cor que ela. Ao interagir diariamente com adultos e crianças suas especificidades vão ficando cada vez mais evidentes e gerem perguntas. É neste ponto que o trabalho adequado com os conteúdos que abordam a história e cultura africana e afro-

brasileira e questões étnico-raciais tornam-se fundamentais.

Quanto as Propostas Curriculares das escolas, somente a escola Doce foi à única que dispôs sua Proposta Curricular na íntegra. O documento é do ano de 2019, e se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), na Constituição Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e na Matriz Curricular da Educação Infantil Municipal. E não faz referência a BNCC. O que aponta que o documento necessita ser atualizado ou reelaborado. Embora o documento esteja datado, como sendo atual, precisamente do ano 2019, data limite deste estudo, seu conteúdo precisa ser baseado na BNCC.

Esta proposta curricular não fala especificamente das questões étnico-raciais, mas enfatiza seu compromisso.

Sendo dever desta instituição despertar a autoestima e a autoconfiança, bem como, a facilitação do desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social, da autonomia e da identidade, do pensamento criativo por intermédio da expressão nas diferentes linguagens (ESCOALA DOCE).

Devido à falta da proposta curricular das demais escolas, buscamos utilizar como fonte de estudo os seus Planos de Ensino, para então, identificar se alguma das escolas aborda os temas geradores de conteúdo “Cultura afro-brasileira” e “Diversidade étnica e cultural” sugeridos na Matriz Curricular Municipal; já que fica a critério dos profissionais de cada instituição a escolha de quais temas geradores de conteúdo são relevantes para a realidade da instituição escolar.

Como Freitas (2016) deixa evidente, a consciência que os gestores, coordenadores e professores tem da relevância das relações étnico-raciais impacta diretamente nos documentos que norteiam as ações da escola; estes profissionais da educação podem, ou não, contribuir para a construção de propostas pedagógicas que considerem as relações étnico-raciais por meio do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

[...] o silêncio funciona como aquilo que a/o professora/o, gestora/o tem o conhecimento, mas não quer ou não pode ser trazido para a sala de aula. Por isso, as Leis 10.369/03 e a 11.645/08 ao alterarem a LDB 9.394/96 transcorrem para modificar os paradigmas e construir as bases de uma educação antirracista. Essas mudanças pontuam a necessidade de ruptura de propostas pedagógicas, construídas de forma a não considerar as relações étnico-raciais, portanto esse movimento de quebra é considerado como uma forma de descolonização das propostas pedagógicas, anunciando a urgência da criação de projetos pedagógicos emancipatórios (FREITAS, 2016, p. 100).

Assim, foi possível identificar que, das quatro (04) escolas que disponibilizaram seus planos de ensino, todas as quatro (04) aderiram ao tema gerador “Cultura afro-brasileira” para ser trabalhado junto aos alunos. Este tema gerador é trabalhado nas instituições no período de uma a duas semanas do mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra no Brasil que ocorre no mesmo mês.

Das escolas que disponibilizaram seus planos de ensino, duas (02) recebem crianças do nível I, II e III. E duas (02) recebem somente crianças do nível I. Nos planos de ensino das quatro (04) escolas que trabalham com nível I, o tema gerador “Cultura afro-brasileira” é apresentado por meio de elementos culturais, como músicas, danças, objetos, tons africanos e contos infantis africanos. Identifica-se que a história do povo africano, bem como sua chegada até ao Brasil, é apresentada às crianças por meio dos elementos culturais desse povo, como se vê no plano de ensino da escola Doce, “Conversa informal sobre a cultura afro-brasileira: costumes, danças, indumentárias, religião e culinária, por meio de álbum seriado onde as crianças possam visualizar as figuras com clareza” (ESCOLA DOCE).

Também verificamos que, conforme a Matriz Curricular Municipal pontua, neste nível I, deve haver conteúdos que dialoguem sobre as diferenças étnico-raciais, assim, identificamos que, das escolas que atendem crianças com até três anos de idade, seus planos de ensino referentes ao nível I, trazem esse diálogo para seus planos de ensino por meio das rodas de conversa, como apresenta a escola Rocha⁶, “Perceber-se e perceber o outro como diferente; Respeitar o outro” (Escola Rocha).

Nos planos de ensino referentes ao nível II (04 anos), a cultura afro-brasileira também é evidenciada às crianças por meio de elementos culturais como danças, música, artesanato e enfeites, remédios caseiros, comidas, vestuário, instrumentos musicais e manifestações religiosas. E embora a Matriz Curricular Municipal não mencione abertamente diálogos sobre questões étnico-raciais no nível II, os dois planos de ensino estudados apresentam a questão abertamente, como pontuam as escolas denominadas Fofinha⁷ e Pequeninina⁸ “Roda de conversa sobre a cor da pele, tipos de cabelos e outras influências; Conversa sobre a cultura afro-brasileira; Mostrar figuras de povos africanos falando de sua etnia raças e costumes;” (ESCOLA FOFINHA), e na escola Pequeninina, “Igualdade racial e respeito entre as pessoas;” (ESCOLA PEQUENININA).

Para o nível II, como já mencionamos, também há o tema gerador “Diversidade étnica e cultural”, porém, não identificamos essa temática em nenhum dos planos de ensino. Mas, em um (01) dos planos de ensino sobre “Cultura- afro-brasileira” pudemos

identificar uma proposta metodológica que dialoga com o tema gerador “Diversidade étnica e cultural”, que é o “Dialogo sobre a formação do povo brasileiro mostrando figuras de diferentes povos: índio, branco e negro” (ESCOLA FOFINHA). Mesmo estando diluída em outro tema gerador, abordar em sala de aula as três etnias juntas pode contribuir para a compreensão do que é diversidade étnica, racial e cultural.

Nos dois planos de ensino do nível III, conseguimos identificar, como orienta a Matriz Curricular Municipal, o trabalho de princípios como respeito e valorização das características de cada cultura e, além disso, a valorização e respeito das diferenças étnico-raciais, bem como em “Roda de conversa sobre a cor da pele, tipos de cabelos e outras influências” (ESCOLA FOFINHA) e “Roda da Conversa: A importância do respeito às etnias, hábitos e costumes. A formação da cultura brasileira entre vários grupos: do indígena, do branco e do negro. Contribuição dos povos africanos para a nossa cultura” (ESCOLA PEQUENINA). Também no nível III, a cultura afro-brasileira é apresentada por meio de elementos culturais, como já mencionamos acima.

Após estas análises, passemos a compreender como os temas geradores “Cultura afro-brasileira” e “Diversidade étnica e cultural”, desenvolvidos para a educação infantil da cidade de Breves, dialogam com a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mencionadas na LDB e que tem caráter opcional para as escolas de educação infantil e obrigatória para o ensino fundamental. Vejamos o que diz a LDB sobre o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira

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

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

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

⁶ Nome fictício para preservar a identidade da escola

⁷ Nome fictício para preservar a identidade da escola

⁸ Nome fictício para preservar a identidade da escola

Observamos que, na Matriz Curricular Municipal e nos planos de ensino os temas geradores são formulados com base, principalmente, nas questões culturais dos povos africanos e afro-brasileiros. Compreendemos que eles utilizam estes meios para apresentar, progressivamente, a história desta população e sua contribuição, principalmente cultural, para a formação da cultura brasileira. Apresentam características culturais como, as danças, a músicas, vestimentas, instrumentos musicais, entre outros elementos culturais. O que é totalmente importante para a valorização dos povos africanos e afro-brasileiros que é citado na LDB. No entanto, percebemos que, na educação infantil, os temas geradores analisados concentram-se mais nas questões culturais, que nas questões históricas da história dos africanos e afro-brasileiros.

A LDB ressalta a necessidade de abordagem das lutas dos negros no percurso da história e que produziram contribuições social, econômica e política. O que não se observa nos documentos analisados. Apesar de compreendermos a importância de valorizar seus elementos culturais, destacar prioritariamente sua cultura e negligenciar suas lutas, faz o negro ser apresentado como um povo um tanto quanto caricato. Assim como destacar somente suas opressões, os faz parecer como um povo submisso. Defendemos aqui o equilíbrio; apresentemos seus elementos culturais, suas aflições, mas em mesma medida falemos também das suas lutas, conquistas e organização como grupo social.

A LDB também pontua o ensino das principais etnias que formam a população brasileira: indígena, africana e europeia. Neste ponto a Matriz Curricular Municipal dialoga com a LDB, e desenvolveu o tema gerador chamado “Diversidade étnica e cultural” para trabalhar as três etnias juntas. No entanto, nenhuma escola estudada desenvolve especificamente este tema gerador. E identificamos somente uma escola que diluiu este tema dentro do tema “cultura afro-brasileira”. Assim, compreendemos que as escolas necessitam fazer uma reflexão acerca das relações étnico-raciais que permeiam a sociedade brasileira. Como trabalhar discriminação racial, étnica e cultural e não falar das três principais etnias que formam o povo brasileiro?

A LDB propõe que a história e cultura africana e afro-brasileira sejam trabalhadas no ensino fundamental, durante todo o currículo escolar, tendo como prioridade as áreas de educação artística e de literatura e história brasileira; na educação infantil da cidade de Breves a Matriz Curricular Municipal é formada por temas geradores, assim, identificamos que os temas geradores que dialogam com a temática obrigatória para ensino fundamental não correspondem ao que a LDB propõem do trabalho em todo o currículo. Pois, os temas geradores em questão são trabalhados somente no mês de novembro, em alusão ao dia da

consciência negra, e não mais aparecem durante o ano. Tal situação poderia ser contornada com o desenvolvimento de projetos que tivessem como objetivo o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira que poderiam ser trabalhadas durante um ano todo como conteúdo transversal, como apresenta a LDB. Porém, não identificamos nenhum projeto neste sentido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou tratar uma temática pouco debatida na realidade marajoara e desse modo chamar atenção para sua importância. Com esse propósito referida pesquisa procurou identificar se a temática “História e Cultura africana e Afro-brasileira” faz parte do currículo e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de educação infantil da cidade de Breves. Também foi preocupação compreender como a temática é apresentada nestes documentos, além de verificar semelhanças e diferenças nos documentos em relação à abordagem da temática estudada.

É sabido que a temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” tem caráter obrigatório para o currículo do ensino fundamental e ensino Médio da educação brasileira, e é opcional para o currículo da educação infantil. Embora não seja obrigatório consideramos importante dar visibilidade a uma temática necessária à construção de uma educação que se faça inclusiva e não excludente. Ao longo do texto foi possível demonstrar a relevância da temática tanto pela base teórica como pela fonte empírica analisada.

Tratando especificamente dessas fontes, a pesquisa mostrou que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira está presente na Matriz Curricular da Educação Infantil da Secretaria de Educação por meio de temas geradores: Cultura afro-brasileira e Diversidade étnica e cultural. Também se identifica que o documento compreende as diferenças sociais, culturais e econômicas existentes no Brasil, contudo, não apresenta ou faz reflexões acerca das diferenças oriundas das relações étnico-raciais.

Na citada matriz há 40 temas geradores, sendo que não é obrigatório o desenvolvimento de todos pelas escolas. Cabe aos gestores, coordenadores e professores escolherem os temas geradores mais relevantes para a realidade dos alunos e da comunidade escolar. Na única Proposta Curricular de uma escola de Educação Infantil que analisamos ficou evidente que não há discussões a respeito das questões étnico-raciais. Nos planos de ensino estudados, ficou claro que todas as escolas desenvolvem o tema gerador

“Cultura afro- brasileira”, e nenhuma das escolas desenvolve especificamente o tema gerador “Diversidade étnica e cultural”. As compreensões das relações raciais poderiam dar-se por meio deste tema gerador, pois trabalhar com as crianças as etnias, podendo estabelecer um diálogo necessário acerca das relações raciais e, por conseguinte, contribuir para combater atitudes racistas.

Nos sete (07) PPPs estudados, identificamos que, ao falar de diversidade, somente três

(03) PPPs citam as relações étnico-raciais ao considerar a diversidade existente em nossa sociedade. Os outros quatro (04) PPPs pontuam seu objetivo em desenvolver uma educação que considere a diversidade existente no Brasil; mas não citam quem faz parte desta diversidade. Nestes mesmos PPPs também se consideram as diferenças sociais, culturais e econômicas, mas não citam as desigualdades raciais, sendo que é justamente por causa do preconceito, discriminação e desigualdade presente nas relações étnico-raciais, que a luta para inserir a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos se iniciou. Ao falarmos de história e cultura africana e afro-brasileira nas propostas curriculares também precisamos falar das relações étnico-raciais em nossos PPPs, pois é este documento que norteia as ações da escola.

Embora quatro dos sete PPPs aqui analisados não mencionem as questões raciais em seus conteúdos, é possível sugerir que todas as escolas estudadas demonstram reconhecer a importância do tema gerador “Cultura Afro-brasileira” para a comunidade em que está inserida. Analisamos que tal representa um avanço considerável na desconstrução de currículos que ignoram as contribuições de homens e mulheres negros/as, pois o silêncio de professores e gestores sobre o assunto seria como amordaçar as pessoas que são pertencentes a este grupo social.

Cabe destacar que nos documentos analisados os temas geradores são pautados a partir de elementos culturais como danças, músicas, costumes, vestimentas, cores e objetos africanos e afro-brasileiros. Isso sugere que por meio da cultura a educação infantil em Breves apresenta a história dos povos africanos e afro-brasileiros às crianças. Entendemos que apresentar a cultura torna-se importante dentro da educação infantil, mas identifica-se que, a história desse grupo social fica em segundo plano, o que pode levar ao entendimento da cultura e das pessoas negras como personagens caricatos.

Os documentos estudados abordam a temática de forma semelhante, isto é, dão ênfase as questões culturais, mas sem adentrar aos aspectos históricos e sua contribuição à formação da nação brasileira. Admite-se que as questões históricas são trabalhadas na

educação infantil, porém, em menor proporção que as questões culturais. As contribuições sociais, econômicas e políticas não estão evidentes nas temáticas da educação infantil. As lutas dos africanos e afro-brasileiros também não aparecem nos documentos analisados; e diferentemente do que é proposto para o ensino fundamental e médio, na educação infantil a história e cultura africana são trabalhadas somente uma vez ao ano, precisamente no mês de novembro; onde há o dia da consciência negra.

Como mencionado, embora as questões raciais não sejam mencionadas em quatro dos sete PPPs analisados e também na proposta curricular analisada, a inserção das temáticas “História e cultura africana e afro-brasileira” no currículo das escolas de educação infantil é um grande avanço. Considerar que gestores, coordenadores e professores visualizam esta temática relevante para compor o ensino nas escolas de educação infantil é um passo mais perto de desmantelarmos o preconceito e a discriminação étnico-racial; além de valorizar a identidade e autoestima de crianças e futuros adultos. Entendemos que educação se faz nas práxis, na reflexão da ação. E assim, é possível avançar ainda mais no ensino da história desse grupo social. Defendemos que relações étnico-raciais, respeitosa e harmoniosa são possíveis por meio da escola e da educação; e iniciar esta discussão desde a tenra idade é primordial.

Concluimos, assim, que a temática em estudo se torna necessária no currículo da Educação Infantil como condição para ampliar nosso entendimento acerca da história prática do racismo. E de igual modo construir perspectivas e práticas capazes de romper com qualquer forma de discriminação e preconceito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3 ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BRASIL. ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2003. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categoria-projetos-e-estatisticas/9941-atlas-do-desenvolvimento-humano-no-brasil?highlight=WyJjb20iLCJjb20nXHUwMGU5IiwY29tJ3VuaWNhIiwY29tJyIsIidjb20iXQ==> Acesso em: 03 de novembro de 2021

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

COSTA, Silvia Regina de Jesus. **Lei 10.639/2003 – Deslocamentos Discursivos Sobre a Educação das Relações Raciais no Brasil**: tensões e silenciamentos no contexto escolar da Rede Pública de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2017. Dissertação (Pós-graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Belo Horizonte, 2017.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** Em Aberto, Brasília, v.18, n 73, p.11-27, jul. 2001.

FREITAS, Priscila Cistina. **Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil:** entre normativas e projetos políticos pedagógicos. Florianópolis, SC. 2016. 204p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal De Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. SÃO PAULO EDITORA ATLAS S.A. 2002.

GODOY, Arilda. INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA E SUAS POSSIBILIDADES. **RAE Artigos**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar/Abr 1995.

LIMA, Ivan Costa. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO (A) NO BRASIL:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 1 ed. Curitiba: Appris editora, 2017.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006

NOGUEIRA, M. O. **O CURRÍCULO NO CENTRO DA LUTA:** contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. Rev. Espaço do currículo (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 119-130, jan./abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637p.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos.** Belo Horizonte, 2013. 230p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Gestão, Minas Gerais, 2013.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - julho de 2009.

SILVA, Sara Moitinho da. **A Criança Negra No Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro, 2009. 160p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Matriz Curricular Da Educação Infantil Municipal.** 2013. Não Publicado.