



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



KEILA PEREIRA DA SILVA

**CURRÍCULO E INFÂNCIAS PLURAIS: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RONDONÓPOLIS
2023**

KEILA PEREIRA DA SILVA

**CURRÍCULO E INFÂNCIAS PLURAIS: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

RONDONÓPOLIS
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S586c

Silva, Keila Pereira da.

CURRÍCULO E INFÂNCIAS PLURAIS: [recurso eletrônico] : AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Keila Pereira da Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 103 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Dr.^a Carmem Lúcia Sussel Mariano.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Infâncias plurais. 2. Promoção da igualdade étnico-racial. 3. Currículo da Educação Infantil. 4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Mariano, Dr.^a Carmem Lúcia Sussel, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "CURRÍCULO E INFÂNCIAS PLURAIS: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL"

AUTORA: Keila Pereira da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 02/08/2023.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Carmem Lúcia Sussel Mariano (Presidente Banca / Orientadora)

Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis

2. Doutora Elni Elisa Willms (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá

3. Doutora Nanci Helena Rebouças Franco (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Bahia

4. Doutora Eglén Silvia Pipi Rodrigues (Examinadora Suplente)

Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis

Rondonópolis 02/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Sussel Mariano, Docente UFR**, em 03/08/2023, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elni Elisa Willms, Docente UFR**, em 12/08/2023, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nanci Helena Rebouças Franco, Usuário Externo**, em 18/08/2023, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0205258** e o código CRC **CC1F671C**.

DEDICATÓRIA

A todas as crianças negras que, assim como eu, são inferiorizadas pela tez de sua pele e pela textura de seus cabelos.

Aos meus ancestrais que, por meio de luta e de sangue, abriram caminho para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus filhos Maria Julia, Julya e Heitor, crianças que desde cedo sabem a qual grupo pertencem.

AGRADECIMENTOS

Escrever estas palavras de agradecimento é uma tarefa que carrega uma mistura de emoções. À medida que concluo esta dissertação de mestrado, sinto uma profunda gratidão pelas inúmeras pessoas e instituições que contribuíram para tornar esse trabalho possível. Cada um deles deixou uma marca indelével em minha jornada acadêmica e sua generosidade, apoio e presença me inspiraram ao longo deste caminho desafiador.

Gostaria de começar expressando minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Carmem Lúcia Sussel Mariano, cuja dedicação e orientação sábia foram essenciais para o sucesso deste trabalho. Sua paixão pela pesquisa, sua capacidade de questionar e desafiar minhas ideias e sua orientação paciente e encorajadora foram fundamentais para o meu crescimento como acadêmica e pesquisadora. Serei eternamente grata pela sua confiança em mim e pela oportunidade de aprender com você.

Juliana, amor da minha vida, que tem sido a minha fortaleza em todos os momentos, especialmente durante o processo de escrita desta pesquisa. Sua presença, amor incondicional, compreensão e paciência foram pilares fundamentais que sustentaram meu progresso e me encorajaram a seguir em frente, mesmo quando a jornada parecia difícil.

Aos meus filhos, pela paciência e compreensão nos momentos de minha ausência.

A Francisco, Leidiane e Rander, pelos laços de amizade criados, que me fortaleceram como pesquisadora negra. O quilombo vive em nós!

Ao meu primo Flávio Bispo, pelas trocas de experiência e de vida que tivemos durante o percurso de mestrado, as quais me energizaram para chegar até a defesa. Meu amor por você vai além da vida.

Aos meus colegas da linha de pesquisa Infância e Juventude, que estiveram sempre na torcida para que finalizasse este trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso em Rondonópolis, os quais contribuíram para minha formação, seja na graduação, especialização ou mestrado.

À professora Stela Caputo, com quem cursei a disciplina Currículo nos terreiros de Candomblé da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aos professores Adriana Santos, Patrícia Pereira, Luciana Dornelles, Petronilha Silva, Cláudia Pires, Jaqueline Franco, Jorge Tera, Gládis Kaercher, Thiago Rodrigues, Gessica Nunes, Graziela Oliveira, Carolina Schneider, Fabiane Pavani, Estela

Benevenuto e Sinthia Mayer pelo curso de extensão sobre a gestão em educação e currículo: onde fica a educação para as relações étnico-raciais do Letramento e Educação Antirracista (LEA), Programa do colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Às professoras Nanci Franco e Elni Elisa Willms, pela leitura cuidadosa e atenta e contribuições no exame de qualificação.

A minha amiga e parceira Rita Castro, pela leitura e sugestões na pesquisa.

As minhas amigas professoras, parceiras de profissão que se dedicam incessantemente à busca de conhecimento sobre nossas crianças da Educação Infantil.

Às professoras entrevistadas pela disponibilidade em compartilhar comigo suas percepções, anseios e angústias sobre as relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação Infantil.

A minha amiga Isamar, que aceitou ser minha entrevista piloto, para que eu pudesse treinar o roteiro e a situação da entrevista e assim aprimorá-lo.

A criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento.

Azoida Loretto Trindade

RESUMO

Considerando a relevância das questões étnico-raciais no currículo da Educação Infantil e a carência de discussões nas pesquisas brasileiras sobre as relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objetivo geral problematizar a BNCC no que tange à promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil e se insere na Linha de Pesquisa *Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis. Para tanto, os procedimentos metodológicos foram constituídos por: pesquisa bibliográfica; análise documental dos objetivos da BNCC para a etapa da Educação Infantil; e entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da rede municipal da Educação Infantil de Rondonópolis/MT. A partir dos aportes teóricos da Afroperspectividade e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, foi possível analisar que os objetivos da BNCC para a etapa da Educação Infantil não consideram: a escola uma extensão dos espaços sociais, os diversos contextos de vida, a cultura e o pertencimento étnico-racial que compõem as infâncias. Portanto, o documento é substancialmente insuficiente para o desenvolvimento e construção da identidade da criança, bem como não considera e não contempla estratégias e formas de promover a igualdade étnico-racial nos contextos da Educação Infantil. As análises efetuadas sugerem que a BNCC traz concepções universalizantes de criança e de infância marcadas pela ênfase na preparação para a etapa seguinte do seu desenvolvimento, desconsiderando a pluralidade de infâncias existentes nas diferentes regiões brasileiras. Consideramos que um currículo que homogeneiza todas as infâncias compactua com a reprodução de valores e conhecimentos eurocêntricos que subalterniza e desqualifica outros saberes, outras estéticas, outros modos de vida e, portanto, sugerimos que os objetivos da BNCC poderiam ter explorado a temática das relações étnico-raciais e os valores civilizatórios afro-brasileiros em todos os campos de experiência. As percepções críticas das professoras ao longo da análise sobre a BNCC, bem como a produção de conhecimento existente sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, podem favorecer reflexões políticas e epistemológicas por meio da defesa de um currículo que considere a pluralidade de infâncias e as diferentes realidades, sociais, culturais e econômicas. Espera-se que as múltiplas vozes trazidas no tecer desta dissertação possa contribuir para a construção de uma linha de resistência ao desmonte da Educação Infantil e ao apagamento das diferenças no currículo.

Palavras-chave: Infâncias plurais. Promoção da igualdade étnico-racial. Currículo da Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

Considering the relevance of ethnic-racial issues in the Early Childhood Education curriculum and the lack of discussions in Brazilian research on ethnic-racial relations in the National Common Curricular Base (BNCC), this research, of a qualitative nature, has the general objective of problematizing the BNCC regarding the promotion of ethnic-racial equality in Early Childhood Education and is part of the Research Line Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso/Rondonópolis. For that, the methodological procedures were constituted by: bibliographical research; document analysis of the BNCC's objectives for the Early Childhood Education stage; and semi-structured interviews with four teachers from the municipal Early Childhood Education network in Rondonópolis/MT. Based on the theoretical contributions of Afroperspectivity and the Afro-Brazilian Civilizing Values, it was possible to analyze that the objectives of the BNCC for the Early Childhood Education stage do not consider: the school an extension of social spaces, the different contexts of life, culture and ethnic-racial belonging that make up childhoods. Therefore, the document is substantially insufficient for the development and construction of the child's identity, as well as it does not consider and does not contemplate strategies and ways to promote ethnic-racial equality in the contexts of Early Childhood Education. The analyzes carried out suggest that the BNCC brings universalizing conceptions of children and childhood marked by an emphasis on preparation for the next stage of their development, disregarding the plurality of childhoods existing in different Brazilian regions. We consider that a curriculum that homogenizes all childhoods is in agreement with the reproduction of Eurocentric values and knowledge that subordinates and disqualifies other knowledge, other aesthetics, other ways of life and, therefore, we suggest that the objectives of the BNCC could have explored the theme of ethnic relations -racial and Afro-Brazilian civilizing values in all fields of experience. The critical perceptions of the teachers throughout the analysis of the BNCC, as well as the production of existing knowledge about ethnic-racial relations in Early Childhood Education, can favor political and epistemological reflections through the defense of a curriculum that considers the plurality of childhoods and the different social, cultural and economic realities. It is hoped that the multiple voices brought in the fabric of this dissertation can contribute to the construction of a line of resistance to the dismantling of Early Childhood Education and the erasure of differences in the curriculum.

Keywords: Plural childhoods. Promotion of ethnic-racial equality. Early Childhood Education Curriculum. National Common Curriculum Base (BNCC).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações defendidas entre 2010-2019 com temática nas relações étnico-raciais/PPGEdu/UFMT/UFR.....	16
Quadro 2 - Roteiro de entrevista.....	27
Quadro 3 - Contexto socioprofissional das professoras entrevistadas.....	30
Quadro 4 - Levantamento do tema no Portal de Periódicos e Catálogo de teses e dissertações-Capes.....	72
Quadro 5 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”	75
Quadro 6 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”	76
Quadro 7 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”	78
Quadro 8 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	79
Quadro 9 - Campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRC	Documento de Referência Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EIMEB	Escola Indígena Municipal de Educação Básica
EMCEBs	Escolas Municipais do Campo de Educação Básica que ofertam Educação Infantil
EMEBs	Escolas Municipais de Ensino Básico que ofertam Educação Infantil
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
GEIJC	Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea

HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEA	Letramento e Educação Antirracista
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MT	Mato Grosso
PMEI	Política Municipal de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMElS	Unidades Municipais de Educação Infantil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 As entrevistadas, os contextos em que emergem e a possibilidade do diálogo com vivências na Educação Infantil	26
3 AFROPERSPECTIVIDADE E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS COMO MODO DE CONCEBER O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.1 A infancialização como meio para a preservação da infância	35
3.2 Infâncias quilombolas: diferença, território e valores para a Educação Infantil	37
3.3 Valores civilizatórios afro-brasileiros e a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil	40
4. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	48
4.1 A Educação Infantil nos documentos legais	48
4.2 Descolonizando o currículo da Educação infantil	51
5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES E DEBATES	59
5.1 Análise dos objetivos da BNCC/Educação Infantil em relação à promoção da igualdade étnico-racial	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXO 1 – Parecer Comitê Nacional de Ética	92
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	966
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	98

1 INTRODUÇÃO

O tema relações étnico-raciais na Educação Infantil (EI) me atravessa desde a especialização em “Sociedade, política e cidadania: olhares transdisciplinares”, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso Rondonópolis, no ano de 2018. Nesse período, eu estava passando por uma transição capilar e me percebendo enquanto mulher negra. Hoje, tenho 34 anos, há 12 anos professora da rede municipal, seis anos como docente efetiva atuando também como assessora pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis nos anos de 2018 e 2019. Há apenas quatro anos me vejo como uma mulher afro-brasileira.

Tive muitos questionamentos ao tentar compreender a razão pela qual demorei tanto tempo para me identificar como mulher negra. Buscava, na memória, algumas situações sofridas quando criança que poderiam me dar uma resposta. Depois de muitas reflexões sobre a minha identidade, percebi que as raízes mais dolorosas, por ter sido uma criança negra, encontram-se nos tempos que frequentei a creche e, possivelmente, foi nesse período que se iniciou um processo de assimilação de estereótipos negativos sobre meu pertencimento racial.

No começo do percurso da pesquisa na especialização eu ainda não identificava a vinculação da Educação Infantil com as relações étnico-raciais como uma possível temática de pesquisa, mesmo tendo nos anos de 2018 e 2019 assumido o cargo de assessora pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis. Foi por meio de leituras, vivências como professora de Educação Infantil e diálogos com minha orientadora da especialização, que mais tarde se tornaria a minha orientadora no mestrado que percebi o quanto esta temática me move e me atravessa.

Na especialização, defendi o estudo intitulado “Educar para a promoção da igualdade étnico-racial: uma proposta de diagnóstico na Educação Infantil”, no qual evidenciou que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação racial. Ao desenvolver esse estudo, parti da premissa de que promover a igualdade racial implica no trabalho com todas as crianças, assim como com todos os profissionais da instituição de Educação Infantil. Ademais, considerando que a Política Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis (PMEI, 2016) recomenda a elaboração de projetos sobre a temática étnico-racial, subsidiados, previamente, pela realização de diagnóstico que identifique como o racismo e as questões da diversidade racial estão sendo tratadas na unidade, realizei uma intervenção que visou, de modo geral, elaborar e aplicar um diagnóstico em uma unidade

de Educação Infantil do município. Como recursos, apliquei um questionário e realizei uma roda de conversa com os profissionais.

Nos resultados desse estudo, foi possível apreender que, apesar de os professores alegarem que o tema das questões raciais é importante, efetivamente, nas suas práticas, o assunto é pouco abordado. Além disso, ficou evidenciado que a maioria dos participantes considerava que o preconceito racial manifestado pelas crianças é “algo que trazem de casa”, o que demonstra uma percepção limitada de que determinadas práticas nos cotidianos escolares podem estar contribuindo para a manutenção do racismo interpessoal e institucional. Tal diagnóstico teve o intuito de subsidiar outras unidades sobre o tema e, assim, atender ao que a Política Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis preconiza para a promoção da igualdade étnico-racial nas unidades de Educação Infantil. Desde então, tenho atuado empregando esforços para que as diversas infâncias sejam valorizadas e se percebam representadas nos espaços da Educação Infantil do Município.

O município de Rondonópolis é a terceira maior cidade do Estado de Mato Grosso, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 e atende, na Educação Infantil, cerca de 9.557¹ crianças de zero a cinco anos, divididas entre: Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Ensino Básico que ofertam Educação Infantil (EMEBs), Escolas Municipais do Campo de Educação Básica que ofertam Educação Infantil (EMCEBs) e Escola Indígena Municipal de Educação Básica (EIMEB). Em 2022 havia 82 unidades de Educação Básica em funcionamento; destas, 40 são especificamente para a Educação Infantil. No ano de 2023, contamos com 44 unidades em funcionamento no total e outras três a serem inauguradas.

Trata-se, portanto, de uma ampla Rede de Educação Infantil. Desde o início do atendimento para esta etapa da Educação Básica, foram aprovado os seguintes documentos: (a) Programa Pré-escolar Uma Alternativa para a Educação Infantil (RONDONÓPOLIS, 1998); (b) Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil (RONDONÓPOLIS, 2004); (c) Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos (RONDONÓPOLIS, 2016); (d) Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil de Rondonópolis (RONDONÓPOLIS, 2021). Assim, podemos

¹ Retirado da Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil de Rondonópolis-MT (RONDONÓPOLIS, 2021).

considerar que o município de Rondonópolis, vem buscando manter como concepção a preocupação com a elaboração de políticas públicas para esta etapa da Educação Básica.

Entretanto, principalmente pelo que pude evidenciar a partir da pesquisa que realizei na especialização, o debate sobre a temática da promoção da igualdade étnico-racial nos documentos e práticas da Rede Municipal de Educação Infantil ainda é incipiente.

Constatamos, ainda, por meio de um levantamento realizado no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) UFMT/Rondonópolis que, das 222 dissertações produzidas, no período de 2010 a 2019 (último ano de registro de dissertações no repositório), apenas 15 abordavam temáticas referentes às relações étnico-raciais, com os seguintes temas: infância indígena, juventude negra, currículo antirracista e literatura afro-brasileira. Dessas 15 dissertações, duas são da linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais; três, da Linha de Linguagem, Cultura e Construção de Conhecimento; e 10 da Linha de Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade. Esta última abriga, portanto, o maior número de estudos dedicados à temática em tela, incluindo 11 pesquisas em andamento, sendo seis delas pautadas em discussões que envolvem a temática étnico-racial. Isto se deve, também, ao maior ingresso de mestrandos negros e indígenas nos últimos processos seletivos.

O Quadro 1 apresenta as dissertações defendidas no PPGEdu/UFMT/Rondonópolis de 2010 a 2019, com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais.

Quadro 1

Dissertações defendidas entre 2010-2019 com temática nas relações étnico-raciais no PPGEdU/UFMT/CUR

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	LINHA DE PESQUISA
01	Xíxihra ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião	Laudinéa de Souza Rodrigues	2012	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais
02	Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em contexto	Marta Cecília Rocha da Silva	2013	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento
03	Gênero e educação nas escrituras de Conceição Evaristo	Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz	2014	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento
04	Rondon e a catequese dos povos indígenas: uma análise dialógica dos enunciados do jornal mato-grossense A Cruz (1910-1920)	Clotildes de Souza Farias	2016	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento
05	Estado, educação e racismo: uma abordagem dialética da Lei Federal nº 10.639/03 como política pública de enfrentamento do racismo na escola	Samuel da Silva Mendes	2016	Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais
06	Extermínio de jovens negros egressos do socioeducativo em Rondonópolis: para além dos discursos de cadafalso	Ari Madeira Costa	2017	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
07	Negra lésbica: na ginga de uma identidade	Graziely dos Reis Lemes	2017	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
08	Juventude, teatro e educação: um olhar a partir da afroperspectiva	Camila Maria Santos de Pinho	2018	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade

09	Psicologia preta e afetos: educação e infância em afroperspectiva	Ariane da Silva	2018	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
10	Negro drama: reflexões sobre o impacto do racismo ambiental no genocídio de jovens negros em Rondonópolis-MT	Felipe Barbosa Teixeira	2018	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
11	Educação e representação na sitcom Everybody Hates Chris (2005-2009)	Bruna Loreny de Oliveira	2018	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
12	Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista – escola estadual São Pedro Apóstolo – Pedra Preta-MT	Maria de Fátima Limeira da Silva Cunha	2019	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
13	Olhares para uma literatura afro-brasileira: a infância como memória e educação nos contos de Olhos d'água	Daiane Silva Santos	2019	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
14	A colonialidade em meu corpo: as mulheres que vivem em mim falam por si	Gabriella Santos da Silva	2019	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade
15	Educomunicação: imagens racializadas de crianças indígenas na mídia telejornalística	Wesley Souza Mendonça	2019	Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade

Fonte: Banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis

Em vista disso, no PPGEduc, a abordagem filosófica da afroperspectividade tem sido um aporte teórico utilizado em algumas investigações da Linha: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, como nas dissertações de Ariane Silva (2018), que analisou a infância e afetos em afroperspectiva por meio de pesquisa bibliográfica; e de Camila Maria dos Santos Pinho (2018), que investigou a construção da identidade e os processos autoformativos de jovens negros engajados com o teatro na sociedade atual. Segundo Noguera (2017), a afroperspectividade considera que os repertórios africanos e indígenas podem contribuir para compreender outras perspectivas de infância e educação, que fogem do padrão europeu estabelecido como ideal.

Cabe destacar que, não obstante tenhamos uma produção de conhecimento no Brasil sobre o quanto as infâncias são vivenciadas de modo desigual no país, dependendo do pertencimento racial da criança (CAVALLEIRO, 2017), ainda não temos pesquisas no PPGEduc sobre o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

E, ante uma sociedade constitucionalmente racista como a brasileira, é fundamental ampliarmos a produção de conhecimento, sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, pois as crianças negras são expressivamente desfavorecidas e, desde muito cedo, são expostas a representações que inferiorizam a figura e a cultura negra. Crianças de diferentes etnias interiorizam, desde a tenra infância, que ser branco é uma vantagem e ser negro, algo ruim. Eliane Cavalleiro (2017) pondera:

A ausência de informação pode representar para a criança branca a ideia de pertencer a um grupo étnico superior, visto que essa ideia é muito difundida pela sociedade de modo implícito e até mesmo explícito. Por outro lado, para a criança negra esse silêncio sobre o preconceito pode levá-la a entender o seu grupo como inferior, ideia que se conforma, automaticamente, com a superioridade branca (CAVALLEIRO, 2017, p. 86).

Quando criança, nos espaços da creche, fui entendendo que ter o cabelo afro era vergonhoso e feio. As professoras dirigiam expressões depreciativas sobre o meu cabelo. Quando pegava piolho, um dos comentários ofensivos que eu ouvia era: “Como poderia um piolho sobreviver em um cabelo desse?”. Hoje, com a experiência que adquiri, compreendo que produzir conhecimentos e reflexões, a fim de rever práticas consolidadas como únicas, é extremamente necessário, para que manifestações como essa sejam questionadas e eliminadas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, é fundamental pensar o currículo da Educação Infantil como meio para o desenvolvimento de práticas que valorizem a pluralidade e o pertencimento racial, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem o currículo dessa etapa da educação básica como

um 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, de modo a promover desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Não obstante as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluírem no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, a obrigatoriedade destes conteúdos, para a Educação Infantil, não se encontra mencionada em ambos os pressupostos legais², dando a entender que a conceituação étnica das crianças somente passaria a “existir” a partir do Ensino Fundamental. Sobre isso, Fúlvia Rosemberg (2012) destaca que:

Uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, o da mudança curricular, foi finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico (ROSEMBERG, 2012, p. 33).

Contudo, decorrida mais de uma década de vigência destas leis, existe, ainda, uma carência de pesquisas no campo da Educação Infantil. Em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abarcando os anos de 2003 a 2022, com os descritores “Educação Infantil e Lei 10.639/03”, foram encontradas 25 produções, e com os descritores “Educação Infantil e Lei 11.645/08”, quatro trabalhos, referentes, em sua totalidade, ao Ensino Fundamental, de acordo com seus resumos. Do mesmo modo, Cavalleiro (2018) também constatou, por meio de um levantamento de dissertações e teses no Brasil, um número reduzido de pesquisas que relacionam a

² Art. 26. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003).

Educação Infantil e as relações étnico-raciais. Segundo a autora, esse fato pode ser decorrente das poucas informações sobre essa questão na Educação Infantil e da falta de diretrizes que orientem os profissionais desta etapa educacional.

Vale ressaltar o desconhecimento de alguns professores em relação à Lei 10.639/03. Na investigação que realizei em 2018, com professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis, pude verificar que metade dos professores participantes desconhecia a referida lei, que está em vigor há quase 20 anos (SILVA, 2018). Importante frisar neste contexto, a importância da formação inicial e continuada desses profissionais para o trabalho com as relações raciais em suas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil, no Brasil, é regulamentada por um arcabouço de políticas curriculares que determinam os fundamentos, saberes e práticas que sustentam as ações desenvolvidas nessa etapa, a saber: Constituição Federal de 1988 (CF), LDB 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1988, DCNEI, de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

A BNCC abriga uma concepção de abordagem curricular universal a todas as realidades sociais e educacionais do País. É inegável que a sociedade brasileira é constituída por diferentes culturas, etnias e realidades sociais, razão pela qual as infâncias são construídas em diferentes vivências, que dependem do lugar de pertencimento das crianças e da sua referência cultural. Cabe, então, problematizar se as perspectivas curriculares da BNCC – que defende um currículo comum, subsidiam, consideram e promovem o reconhecimento das infâncias plurais.

Algumas autoras debatem a questão de a BNCC subsidiar ações que partem de apenas uma concepção de infância, tida como universal. Segundo Vanessa da Silva Almeida e Bianca Salazar Guizzo (2021), os conteúdos e os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC não dão margem para que sejam consideradas, pelo professor, todas as singularidades das crianças que estão na Educação Infantil. Parece, assim, que o documento pressupõe vivências homogêneas para todas as crianças, ignorando que a infância é vivida de diferentes formas (ALMEIDA; GUIZZO, 2021).

Segundo Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), um currículo que não respeite as diferenças culturais e sociais, é limitado e insuficiente para subsidiar a formação social e cultural das crianças. Como educadora atuante na Educação Infantil, observo que a abordagem conteudista e prescritiva da BNCC engessa a prática docente, e não leva em conta o conhecimento que as crianças produzem individual ou coletivamente, a partir das relações que travam entre si, com adultos e com não-humanos.

Por seu turno, a presente investigação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), ancora-se na relevância de discussões e pesquisas sobre a promoção da igualdade étnico-racial para ampliar as possibilidades de pensar sobre as infâncias e a constituição de suas representatividades na sociedade e na Educação Infantil.

Nessa esteira, considerando a relevância das questões étnico-raciais no currículo da Educação Infantil e a carência de discussões nas pesquisas brasileiras tanto e do PPGEduc, associadas à ausência destas questões nos pressupostos legais previamente mencionados, especificamente, na BNCC, esta pesquisa tem como objetivo geral problematizar a BNCC no que tange a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil. Para tanto, estratégias metodológicas complementares foram utilizadas: a) análise documental do texto da BNCC para a etapa da Educação Infantil; b) entrevistas com professoras que atuam na Educação Infantil.

As entrevistas foram concebidas a partir do pressuposto de que a análise das contradições internas da política educacional da BNCC é possível por meio da explicitação das situações concretas vividas nas instituições de Educação Infantil, motivo pelo qual coletamos, por meio de entrevistas, as experiências, vivências e percepções de professoras da EI sobre suas práticas e a BNCC. As professoras possuem um perfil de lutas e debates no contexto da Rede Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis, e buscou-se dialogar com suas falas ao longo da dissertação. Portanto, buscamos trazer múltiplas vozes para tecer esta dissertação, construindo uma linha de resistência ao desmonte da EI e ao apagamento das diferenças no currículo.

Importa ressaltar algumas limitações desta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao tempo de execução da parte empírica, afetado por questões de saúde da pesquisadora em meio a pandemia do covid-19 o que resultou na diminuição da quantidade de entrevistas realizadas face àquelas planejadas durante o delineamento da mesma.

Esta dissertação é composta por seis capítulos. No primeiro capítulo temos a introdução da pesquisa, onde busca-se construir a problematização da pesquisa. No capítulo dois é apresentado o percurso metodológico da pesquisa e os contextos das professoras entrevistadas que compuseram as vozes que dialogam na dissertação.

O terceiro capítulo aborda a afroperspectividade como um modo de conceber a infância, conforme formulado por Renato Nogueira, como este autor compreende a infância e a Educação e quais são suas interpretações sobre a inserção da lei 10.639 nos

currículos da Educação Infantil, abordando também os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade.

O quarto capítulo apresenta uma discussão sobre o currículo, a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, trazendo o contexto histórico da Educação Infantil no âmbito legislativo e das políticas públicas do Brasil ao longo dos últimos quarenta anos, com maior ênfase a partir do advento da Constituição Federal de 1988, cujos marcos normativos definiram um currículo específico para esta etapa da educação básica até a atualidade.

O quinto capítulo, traz problematizações e debates acerca da BNCC, analisando seus objetivos o que tange a promoção da igualdade étnico-racial. Por fim, nas considerações finais, destacamos os principais aspectos que foram elencados pelas professoras durante as entrevistas, interpretações das falas que esperamos que contribuam para novas pesquisas e discussões sobre a temática pesquisada, e também para dar visibilidade para a ampliação e efetivação de políticas para a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O lugar de onde partimos, aquilo que nos move, que nos identifica como seres políticos e subjetivos é evidenciado no modo como produzimos conhecimento. Pensando assim, parto daquilo que me move como pesquisadora, que são as infâncias e suas relações raciais, sou também influenciada pela minha prática profissional como educadora infantil e pela infância que vivi enquanto criança negra. Maria Cecília de Souza Minayo define a metodologia como:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade (MINAYO, 2007, p. 14).

Considerando o contexto em que esta investigação está inserida e as concepções teóricas e metodológicas em que se fundamenta, a abordagem de pesquisa qualitativa, é a que proporciona uma maior reflexão de como interpretar as realidades sociais, assim como os significados e modos de pensar e agir daqueles que são o foco deste estudo. Entendemos que um contexto que envolve crianças ou adultos e suas culturas deve ser investigado e interpretado tendo em conta a complexidade de suas realidades sociais. Nesse sentido,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Como defendido por Romeu Gomes (2007), o foco na abordagem qualitativa é

[...] principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (GOMES, 2007, p. 79).

Os procedimentos metodológicos constituídos por: a) levantamento bibliográfico no portal de periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), na BDTD

e no repositório de dissertações da UFMT; b) análise documental da BNCC; e c) entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da rede municipal de ensino de Rondonópolis a relevância das percepções críticas das professoras.

A análise documental se deteve nos objetivos da BNCC, e foi empreendida a partir do contexto sócio-histórico e do referencial teórico, tendo como enfoque inferir algumas possibilidades de como os objetivos trazidos pela Base, nos campos das experiências, poderiam contemplar os conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira.

Para tanto, no intuito de identificar informações que sugeriram de algum modo a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil nos objetivos da BNCC, sobre o uso desta técnica Ludke e Menga sustentam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; MENGA, 1986, p. 39, grifo no original).

Para a análise das entrevistas, conforme salienta George Gaskell, a entrevista é um modo de “compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações” (GASKELL, 2008, p. 64). Para Triviños, a entrevista semiestruturada é,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Destacamos que a escolha das quatro professoras entrevistadas foi intencional, e considerou, principalmente, as suas possíveis contribuições para o estudo em questão no intuito de formular um diagnóstico acerca de como a BNCC vem sendo implementada no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Do mesmo modo, esta escolha se deve ao reconhecimento das contribuições que elas podem trazer para o estudo em questão, e, também, no sentido de sustentar que as percepções destas professoras representam o currículo vivo em suas práticas.

Por fim, por fazerem parte do chão da escola, as percepções das professoras, necessitam serem consideradas também como uma forma de analisar se a proposta

curricular trazida pela BNCC contemplaria todas as realidades sociais e culturais do país, uma vez que este documento é a base para diferentes realidades dos sistemas de atendimento e ensino. Nessa conjuntura, ouvir as professoras e suas compreensões críticas sobre suas realidades sociais e a BNCC é uma forma de trazer à tona a discussão sobre o conteúdo deste documento e a promoção das relações étnico-raciais.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondonópolis, através do parecer nº 5.231.257 (Anexo 1). Ao aceitar participar do estudo, cada professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no Anexo 2.

Os critérios de escolha das entrevistadas foram: (a) ser efetiva na rede municipal de Educação de Rondonópolis; (b) atuar na Educação Infantil há mais cinco anos; (c) ter experiência como formadoras de professores; (d) ter envolvimento em pesquisas, reflexões e debates relacionados a temáticas sobre currículo, cultura, política, gênero, raça e infâncias em espaços de formação. Buscou-se, ainda, contemplar diferentes autodeclarações em grupos raciais, mas ante as contingências de tempo para o desenvolvimento da pesquisa foi possível a realização com participantes que se autodeclararam preta ou parda.

A escolha por professoras, e não professores, é justificada pelo fato de o campo da Educação Infantil ser composto majoritariamente por mulheres, não sendo justo ponderar experiências que não contemplassem esse panorama. Ao propor a escuta dessas professoras, considere, também, a acessibilidade (mesmo município e mesma rede de educação).

Realizamos entrevistas piloto, tendo como parâmetro o que Trivinos (1987) afirma acerca da importância de elaborar um bom roteiro de entrevista e conhecer o contexto em que ela se dará:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultadas não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

Num primeiro momento, foi realizada uma entrevista piloto para a testagem do roteiro, da sua adequação para a pesquisa e do contexto das participantes, observando o uso de jargões, linguagem, coerência e quantidade de perguntas, incluindo desgastes

físicos e emocionais que a entrevista poderia causar. Após a análise da entrevista piloto, foi possível aprimorar o roteiro, sanando as lacunas eventualmente observadas. Dada a necessidade de aprimoramento no primeiro roteiro, foi aplicada uma segunda entrevista piloto, realizada no mês de fevereiro de 2022. As entrevistas com as professoras foram realizadas conforme os tópicos do roteiro que consta no Apêndice 2.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, esse conjunto de questões perpassou a condução do diálogo com as entrevistadas. Ressalto que, em virtude do contexto pandêmico que o mundo vem atravessando, o qual exigiu, em determinado momento, o isolamento social, visando a não transmissão da Covid-19, as entrevistas foram gravadas com a autorização prévia de registro de imagem e áudio pelas pesquisadas e pelo comitê de ética, realizadas de forma presencial e online, dependendo da escolha das participantes, com duração de uma a três horas. As identidades das participantes da pesquisa foram mantidas em sigilo, sendo conhecidas somente pela pesquisadora. Os nomes usados para identificação das entrevistas têm referência a grandes mulheres negras africanas, rainhas e guerreiras.

O quadro 2 traz dados relativos ao contexto socioprofissional das entrevistadas:

Quadro 3- Contexto socioprofissional das professoras entrevistadas

Nome	Idade	Formação	Tipo de escola em que atua	Atuação na Educação Infantil	Autodeclaração étnico-racial
Nerfetiti	48 anos	Pedagogia	Cidade	28 anos	Preta
Amina	46 anos	Pedagogia	Campo	6 anos	Parda
Nzinga	40anos	Geografia	Cidade	18 anos	Preta
Candace	44 anos	Pedagogia	Cidade	21 anos	Preta

Fonte: a autora, 2022.

2.1 As entrevistadas, os contextos em que emergem e a possibilidade do diálogo com vivências na Educação Infantil

Realizar entrevistas com professoras da Educação Infantil em meio à pandemia da Covid-19 foi desafiador, haja vista que as unidades escolares tiveram suas aulas suspensas e as crianças ficaram quase dois anos sem frequentar a escola. A reclusão que o momento exigia, fez com que, como pesquisadora, buscasse meios para ouvir e dialogar

com as professoras. Nesse cenário, a solução foi conduzir duas das entrevistas de modo remoto.

Buscou-se trazer uma breve descrição dos contextos nos quais cada entrevista ocorreu, narrando sucintamente as interações entre pesquisadora e participantes, bem como os sentimentos e os comentários que eventualmente surgiram durante as entrevistas, as quais transcorreram em um clima amistoso, de cumplicidade e cordialidade, possivelmente devido ao fato de compartilharmos os mesmos espaços de atuação profissional. A seguir, cada uma das participantes será apresentada mais detidamente.

A primeira participante foi chamada nesta pesquisa de Nerfetiti. Nerfetiti foi uma rainha egípcia considerada por muitos como semideusa, seu nome na tradução livre significa “a mais bela que chegou”. A entrevista aconteceu no final de tarde de um sábado, em sua residência, onde fui recebida com carinho, tranquilidade e cordialidade, por aproximadamente 50 minutos.

Ao início do encontro, informei que a entrevista seria gravada e posteriormente seria feita a transcrição, a qual ela teria acesso, para análise e conferência do que fora registrado. A gravação foi interrompida uma única vez, em virtude da chegada do seu esposo, que se aproximou para nos cumprimentar.

Nerfetiti foi bastante participativa, respondendo a todas as perguntas com clareza, demonstrando confiança para expor suas percepções, vivências e análise acerca da temática da pesquisa.

Como também é pesquisadora, comentou comigo sobre o trabalho que eu teria para transcrever sua entrevista, mas ponderei que a discussão em questão valeria o esforço. Ela revelou que sua pesquisa de doutorado busca compreender como as crianças de zero a três anos assimilam as diferenças étnicas, afirmando que há um maior volume de pesquisas com crianças de quatro e cinco anos, mas pouco se fala das crianças da faixa etária a qual ela se dedica.

Avalio que nessa entrevista fiquei mais presa ao roteiro e à ordem estabelecida de perguntas, o que culminou na repetição de assuntos.

A segunda participante foi a professora Candance. Candance era uma linhagem de guerreiras mencionadas na história como rainha da Etiópia. Esta professora foi entrevistada, através da Plataforma Google Meet, em torno de três horas sendo a entrevista de maior duração. A participante estava em seu ambiente de trabalho, razão pela qual houve algumas interrupções, pois, pessoas necessitavam de seu auxílio para a resolução de demandas. Candance, uma mulher expansiva e gentil, demonstrou calma e

abertura ao diálogo. Iniciamos com a leitura do TCLE e informações sobre os procedimentos de gravação, transcrição e disponibilização dos registros.

A entrevistada participou de forma entusiasmada, compartilhando experiências de vida muito significativas para a pesquisa, também frisou a importância da discussão para a Educação Infantil do município e nos parabenizou pela realização deste estudo.

Avalio que minha postura ao entrevistar Candance foi mais aberta e flexível em relação à entrevista com Nerfetiti, pois pude me guiar pelo roteiro, mas sem ficar presa a ele, aproveitando os comentários e reflexões feitas pela entrevistada, no sentido de aprofundar mais a temática pesquisada.

A terceira professora que fez parte da pesquisa, vai ser referida como Nzinga. Nzinga foi uma guerreira membro da etnia Jagas, que lutou contra a colonização dos portugueses em Angola. A entrevista ocorreu por meio da plataforma Google Meet, na residência da participante em um final de tarde, durante aproximadamente duas horas e trinta minutos. De forma cordial, a professora se mostrou receptiva às perguntas feitas pela pesquisadora e o diálogo transcorreu sem interrupções, com privacidade e silêncio.

Nzinga manteve postura franca, segura e espontânea. Focada na temática da pesquisa, sua fala trouxe contribuições significativas às análises aqui empreendidas. É possível que sua desenvoltura se deva ao fato de que ela própria seja uma pesquisadora, que se debruça sobre questões de gênero na Educação Infantil.

A quarta professora vai ser referida como Amina. Na história Amina foi uma guerreira da cavalaria hauçá que se tornou rainha de Zazau. A última professora entrevistada me recebeu em sua casa, no período da tarde, após seu horário de trabalho. A entrevista, que durou aproximadamente duas horas e vinte minutos, foi realizada em um espaço reservado e silencioso, sem a interferência de outras pessoas. A entrevista transcorreu de modo amistoso. Tratando-me com carinho, Amina aparentou tranquilidade e demonstrou posições consistentes acerca do tema da entrevista.

O diálogo caracterizou-se por tamanha fluidez que, em alguns momentos, perdíamos o foco da temática, e a entrevistada tecia reflexões sobre seus contextos de trabalho nas escolas rurais e a diferença entre estes e os espaços urbanos, dentre outras temáticas que compõem o campo de atuação da professora de Educação Infantil.

Ao término da entrevista, ainda dialogamos a respeito dos dilemas, dificuldades, anseios, experiências e avanços do campo em que atuamos, a Educação Infantil.

Importante ressaltar que as falas das professoras foram incorporadas ao longo dos capítulos considerando que as vivências das entrevistadas emergiram como algo

significativo durante as entrevistas, considerando também a abordagem filosófica da afroperspectividade, formulada pelo pesquisador Renato Noguera (2019), que segundo o pensamento pluriversal do filósofo Mogobe Ramose todos os conhecimentos são considerados como válidos e o diálogo, possível, entre as diversas formas de epistemes. deste modo travamos uma interlocução com as vozes das professoras entrevistadas ao longo de todos os capítulos.

3 AFROPERSPECTIVIDADE E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS COMO MODO DE CONCEBER O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão dos conhecimentos africanos e indígenas nos currículos nacionais tem como marco legal a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais trouxeram esta obrigatoriedade para os Ensinos Fundamental e Médio, sendo a Educação Infantil mencionada apenas em documentos complementares à aprovação da lei, conforme parecer CNE CP 003 de 2004. A literatura mostra que a maioria das unidades de Educação Infantil não trabalha com práticas fomentadas por um currículo e políticas públicas que busquem valorizar os saberes das diversas infâncias (ROSEMBERG, 2012; ABRAMOWICZ, CRUZ, MORUZZI, 2016; PINHEIRO, 2019).

No entanto, conforme postulação de Renato Noguera, essa inclusão vai muito além do currículo, pois os repertórios africanos e ameríndios oferecem outras interpretações e olhares sobre a infância, as crianças, a educação e as práticas educativas. De acordo com Noguera (2017a; 2017b; 2019), baseado na filosofia *ubuntu* de Mogobe Ramose, olhar para a infância, a partir de perspectivas africanas e ameríndias, é uma possibilidade de contrapor a concepção da infância como algo a ser superado, tal como compreendido na perspectiva ocidental, que vislumbra a infância como um tempo de incapacidade e incompletude, porque as crianças ainda não dispõem da razão adulta. A professora Candance, trouxe algumas cenas dos cotidianos da Educação Infantil que nos ajudam a entender como a ideia da necessidade de superação da infância se manifesta:

Escutamos o tempo todo que precisamos dar voz e vez as crianças, mas voz como? Se é um monte de “não pode”! Se nós direcionamos de como “é feio falar alto”, é “feio gritar”, “para de fazer manha” “fala direito”; nós corrigimos a língua portuguesa desde o início (Candance, entrevista 02/2022).

A reflexão da Professora Candance questiona justamente a nossa dificuldade de escutar as crianças e considerar aquilo que elas têm a nos dizer. Na maioria das vezes a fala adulta vem como imposição, sem dar espaço para as expressões das crianças. Além de serem privadas de voz, as crianças são desconsideradas como seres capazes de produzir conhecimentos e de expressar suas diferentes formas de vivenciar suas infâncias.

Pensando na minha experiência como professora da Educação Infantil, nas situações rotineiras com as crianças, muitas vezes, assim como a professora entrevistada Candance destaca, eu também quis sobrepor meus conhecimentos àqueles que os pequenos deveriam construir por si próprios. A professora Candance reflete que

O adulto interfere tanto na vida dessa criança, quer conduzir. Além de pegar pela mão, ele quer levar no colo. E aí a criança está ali na descoberta, ela deveria estar na descoberta. Descobrir a altura que a sua voz agrada, o jeito que quer andar, o jeito que quer correr, com quem elas querem se relacionar. E aí cada vez mais a sociedade, o que está em torno da criança, vem dizendo assim “essa criança não pode”, “essa criança não deve”, “isso não é para ela”, “isso não é o momento” (Candance, entrevista 02/2022).

A fala da professora Candance nos remete a pensar também, quanto a existência de um roteiro a ser seguido na Educação Infantil. É como se houvesse um roteiro a ser seguido: “agora é hora de aprender isso”, “dessa forma é o correto”; “não faça, é errado”. Em que medida estamos oportunizando que as crianças aprendam a partir de suas próprias experiências? Sobre isso, Walter Kohan (2010) afirma:

A escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa fortalecer a si próprio, para que possa aprender por si o que ninguém pode lhe ensinar; a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é (KOHAN, 2010, p. 131).

Em contextos educativos, mesmo quando se trata da educação de crianças pequenas, é comum que a infância seja vista como única e universal, resultando, assim, na padronização do conhecimento e da cultura. Tudo é cronometrado, obedecendo a rotinas fechadas, projetos com data para começar e terminar, relatórios de avaliação de desenvolvimento. Há uma expectativa por cada etapa, de modo que a criança é considerada, sobretudo, a partir de seus rendimentos. Conforme Kohan (2010, p. 135), “[...] tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: krónos”. A professora Nzinga traz como esta padronização está presente nos discursos sobre a infância que operam na Educação Infantil:

Um tempo de corrigir todas as falhas para a gente construir o que é o adulto ideal, então a gente vai falar para as meninas negras que o cabelo dela não é bonito. Não vai falar assim, vai falar para que ela alise o cabelo [...] E tudo isso vai sendo falado nos nossos discursos, no currículo oculto, para construir o adulto ideal [...] E ela tem que se preparar para ir para o Ensino Fundamental, quando ela chega no primeiro [ano] tem que se preparar para fazer a prova, que vai ser feita no segundo ano. O tempo todo se preparando para alguma coisa, a criança não tem o direito de viver a infância, de ser criança de verdade. (Nzinga, entrevista 02/2022).

As teorizações na área da Psicologia, especificamente, a Psicologia do Desenvolvimento, favoreceram a construção da normatização da infância como um período contínuo e progressivo. Lúcia Rabello de Castro (2001) tem impulsionado problematizações no campo da Psicologia do Desenvolvimento, argumentando que:

A constituição de uma Psicologia da Infância na era moderna esteve imbricada com a noção de norma (Castro, 1996), de tal forma que, muitas vezes, parece quase impossível apreender o sentido da infância que não seja a partir desta “instituição imaginária” que é o desenvolvimento: ou seja, de que o sentido da infância é necessariamente apreendido em relação a uma trajetória a ser percorrida até a idade adulta. Tal trajetória, investigada e sistematizada pela ciência psicológica, está caracterizada, dentro deste modelo, pela sequência das transformações que não somente efetivamente ocorrem, mas que deveriam ocorrer (CASTRO, 2001, p. 20, grifo da autora).

Esta autora assinala, ainda, as implicações da normatização da infância como o tempo da falta, da imaturidade, do débito, à espera do modo de pensar característico da adultez.

Frente a esse “débito”, interpõem-se as ações educativas e familiares que visam, então, “fazer das crianças adultos”, “socializá-las”, “amadurecê-las”, enfim, operar sobre a infância com dever de torná-la sempre evanescente, um traço a ser apagado e destruído, um momento, por princípio, transitório. A tarefa de fazer desaparecer a infância fica clara [...] expressões de linguagem quando corrigimos, repreendemos ou criticamos alguém, seja criança, ou mesmo adulto, dizendo-lhe: “não seja criança”, “que infantil que ele/ela é!”, “aquilo foi uma infantilidade idiota!” [...] Assim, nossas práticas discursivas vêm constantemente enfatizar a relação de significação entre infância/criança, e aquilo que tem de ser superado, vencido, deixado para trás, em prol de algo mais perfeito e culturalmente aceito (CASTRO, 2001, p. 20-21, grifo da autora).

Tais formulações do campo desta Psicologia acerca da infância fortaleceram a visão de que as crianças seriam incompletas, imaturas, inacabadas, incompetentes e vulneráveis, enfim, um sujeito, que só atinge a racionalidade e a eficiência na vida adulta. Essas concepções reafirmam a ideia de que as crianças não são competentes para pensar e para ocupar espaços de participação na sociedade, evidenciando a configuração adultocêntrica das sociedades ocidentais, que relega uma posição de subordinação às crianças e adolescentes (ROSEMBERG; MARIANO 2010). Sobre o modo como as infâncias têm sido vista na Educação Infantil a professora, Nzinga aponta que:

Mais uma vez, o que a criança está vivendo naquele momento não é importante e sim o que virá depois. As crianças vão sendo

desrespeitadas. Descaracterizadas [...] eles querem outras vivências [...] se a gente não tiver um cuidado com eles, a educação infantil é usada para que as crianças não tenham direito a diversão. (Nzinga, entrevista 02/2022).

Nogueira (2017a) destaca que a infância é, por vezes, desfocada de suas experiências no presente para centralizá-la naquilo que a criança será um dia e propõe um exercício filosófico de pensar a infância a partir de dois personagens conhecidos das histórias infantis, Pinóquio e Kiriku, visando a possibilidade de criação de novos conceitos sobre infância.

De modo arrojado, o autor caracteriza “Pinóquio e Kiriku como heterônimos dos filósofos Immanuel Kant e Mogobe Ramose” (NOGUERA, 2017a, p. 06). Ele argumenta que, para Kant, a infância é entendida como *infantia*, sobretudo pela “imaturidade da razão”, levando a criança a ser vista como um ser que precisa ser tutelado e domado pelo adulto.

Pinóquio é justamente personagem, heterônimo, uma categoria de cristalização dessa infância – entendida como imaturidade intelectual, psicológica, biológica [...] uma fase da vida em que os investimentos pedagógicos devem ser aplicados com vistas ao amadurecimento (NOGUERA, 2017a, p. 09).

Esse personagem representa a infância como uma fase de amadurecimento e aprendizagem para o desempenho da vida adulta, sendo a educação o processo de promover a “superação da infância”.

Na perspectiva da filosofia *ubuntu* infância é *ubungane* e *ubuntwana*, ou seja, é um conceito bidimensional: é uma etapa da vida de reinvenção e ressignificação que pode ser visualizada no personagem conceitual de *Kiriku*, cuja infância é representada como um modo de existência e de reinvenção de mundo, não somente como um tempo de imaturidade, incapacidade e superação. Tanto em *Kiriku* como na filosofia *ubuntu*, podemos considerar que a infância está positivada. “O menor menino da aldeia, a criança mais ‘plena’ de infância é a mais ‘competente’ em resolver os problemas coletivos” (NOGUERA, 2017a, p. 13). A professora Candance compartilhou seu olhar sensível nos cotidianos da Educação Infantil para a potência inventiva das crianças:

Quando vou embora, às vezes, depois da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, aqui tem um poste que ilumina muito e tem umas crianças e tem muito lixo [...] Elas estão vivendo as infâncias delas, elas inventam, pega o cabo de vassoura, levanta os lixos para cima, é uma poeira [...]naquele minuto que pegou o cabo e jogou a terra para cima, era chuva e ninguém queria se molhar e a terra caia e a poeira subia e as

crianças correndo gritando [...] o ser criança é a capacidade de se reinventar mesmo dentro de seus limites (Candance, entrevista 02/2022).

Diferentemente da perspectiva de educação contida em *Pinóquio* (superação da infância), *Kiriku* representa a possibilidade de uma educação que busca a preservação do estado de infância.

De modo panorâmico, importante registrar que aqui a infância (*ubuntwana*) é a condição de possibilidade, ponto de partida e linha de chegada, base e efeito de uma educação *ubuntu*. Educa-se através da *infância*, por ela e para ela, isto é, em favor de reinaugurar o mundo sempre que seja necessário, enfrentando os desafios com a convicção de que é preciso estarmos disponíveis e atentos para o chamamento coletivo do qual não podemos nos esquivar (NOGUERA, 2017a, p. 15, grifos no original).

Nas sociedades ocidentais, a pergunta “o que você quer ser quando crescer?” É comumente feita às crianças, evidenciando a não-consideração de que a criança é sujeito no presente. A representação eurocêntrica e adultocêntrica de infância presente nessa pergunta está vinculada à concepção de que a criança vive em função do que ela será um dia, do vir a ser, portanto, considera a infância como uma etapa a ser superada. Diferentemente do pensamento ocidental, a afroperspectividade propõe a centricidade no tempo da infância, não significando a experiência temporal de estar criança, mas sim um modo de experimentação da vida que, sem desprezar o passado, reconhece que o presente tem que ser vivenciado em atenção plena (NOGUERA, 2019). Sobre isso, Candance nos ajuda a pensar quando diz,

Todo mundo quer que essa infância acabe para vir o que precisa ser. Então ainda é um tempo de preparo, um sujeito que deve ser preparado [...] para mim, a infância é uma fase do que eu vivo o meu modo de ser. (Candance, entrevista 02/2022).

A perspectiva de Noguera (2019) desvela a existência de diferentes concepções de infância, conforme o referencial epistemológico, a cultura, a classe social e o pertencimento étnico. Neste sentido, a partir de perspectivas de infância não eurocentradas, o autor elabora, por meio de estudos afrocêntricos e de um intenso diálogo com grandes referências africanas, uma abordagem teórico-metodológica que sustenta a ideia de que

a superação da adultidade pode ser feita através da infancialização. Daí, a arquitetura conceitual especulativa subsidiar filosoficamente

princípios para uma educação afroperspectivista que proponha uma conexão com a terra como condição de existir (NOGUERA, 2019, p. 53).

As inspirações do autor, no quilombismo de Abdias do Nascimento, na afrocentricidade de Molefi Assanti e no perspectivismo ameríndio de Tânia Stolze Lima, problematizam as concepções ocidentais de pensamento por não considerarem outras formas de produção de conhecimento como relevantes.

Contrariando as aspirações do modo de pensar ocidental, a afroperspectividade defende a existência de múltiplas culturas, com várias centralidades e perspectivas. Traduz para conceitos filosóficos, africanos e ameríndios, as formas tradicionais de pensar sobre a vida e seus problemas: “Nós propomos uma centralidade no estado de infância como possibilidade de uma agência em favor de todos os seres vivos” (NOGUERA, 2019, p. 56).

Na esteira desse pensamento, Noguera apresenta o conceito da infancialização, formulado com base na articulação entre *ubuntu* e *teko porã*, orientações filosóficas africanas e indígenas, no qual convida para uma compreensão infancializada do mundo e que não se confunde com infantilização.

A construção de um currículo que valorize a pluralidade de infâncias pode apontar caminhos para pensarmos em outras perspectivas para além do modelo eurocêntrico, cultural e socialmente excludente. Segundo Noguera (2017a), podemos olhar para os repertórios das culturas africanas e ameríndias para contrapor a percepção de infância que é apresentada como única, universal e comum.

3.1 A infancialização como meio para a preservação da infância

Com o intuito de que a infância possa resistir e não ser apagada pela adultez ou pela visão eurocêntrica de que é somente uma fase cronológica da vida, Noguera e Barreto (2018) trazem a educação como modo de resistir a esse apagamento e utilizam o conceito de infancialização como um princípio ético.

Infancializar é ativar a infância em adultos, tornando viável a percepção de que as ações éticas e políticas precisam considerar quem já esteve aqui (ancestralidade) e quem estará (futuridade), além das pessoas que estão vivas na atualidade (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631-632).

Esses mesmos autores prosseguem reiterando que,

[...] em termos afroperspectivistas, infancializar quer dizer: experimentar a vida de uma maneira brincante que assume a

instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres como uma forma de autoconhecimento interdependente (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 638).

Portanto, é possível pensar a infância de forma afroperspectivista e infancializante. Conforme vimos, no contexto da filosofia *ubuntu*, existem dois termos para infância: *ubungane* que é “aquilo que existe nas crianças e *ubuntwana* que quer dizer uma coisa que está no ser, na totalidade do real e a condição de possibilidade da vida e do mundo” (NOGUERA, 2017a, p. 13). Sendo assim, é um conceito bidimensional: é tanto etapa da vida como capacidade de reinvenção e ressignificação (NOGUERA, 2017a).

No contexto *teko porã*, princípio filosófico e cosmopolítico dos povos guarani, a infância é concebida com respeito e autonomia. Nessa filosofia, o ser humano é compreendido como parte da natureza, coabitando o mundo, isto é, a natureza não é algo que está à disposição do ser humano.

As crianças precisam experimentar a vivência infantil de proximidade com outros sujeitos morais não-humano, tais como as plantas, vegetação, diversos animais de outras espécies que dividem o bioma. A filosofia *teko porã* ensina que durante a infância que se aprende que não estamos distantes de outros seres sensíveis e podemos conversar com cada um deles (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 634-635).

Para Noguera e Barreto (2018), a articulação das referências *ubuntu* e *teko porã* permite pensar a infancialização como meio ético de preservação da infância. Enquanto a primeira referência considera toda a instabilidade da vida humana, a segunda coloca o ser humano como parte do meio ambiente e a natureza como um sujeito que deve ser respeitado.

Por meio da ética da infancialização, cria-se a possibilidade de considerar a criança como um sujeito com direitos políticos, conhecimentos e capacidades para participação no meio social, conforme as orientações filosóficas indígenas e africanas (NOGUERA; BARRETO, 2018).

Logo, a infancialização seria uma possibilidade para que as pessoas possam resolver seus conflitos humanos, ou seja, compreender que ser adulto não significa deter todo o conhecimento e poder. “A infância entendida como estado indica o seguinte: um mundo melhor só é possível formado por crianças. Porque ser criança significa ser uma

peessoa investida da capacidade de estar aprendendo” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 640).

Para as crianças, o sujeito da infância, é um tempo de total descoberta de inauguração no mundo de conhecer tudo pela primeira vez, de ter oportunidade de rever tudo (Nzinga, entrevista 02/2022).

Pensar no conceito de infancialização é admitir que existem outras possibilidades de entender a infância e as variadas formas de vivê-la. Nessa conjectura, educar é um exercício de cultivo da infância, uma ação no presente. Com efeito, não cabe perguntar o que uma criança quer ser quando crescer, visto que ela não precisa crescer para ser alguém (NOGUERA; BARRETO, 2018).

Neste debate, a educação pode ser compreendida como um exercício que propõe intervir no presente, distante da ideia de um “futuro” melhor, comprometendo-se mais com o presente possível (NOGUERA; BARRETO, 2018). Desta forma, a educação e os currículos buscariam a preservação do estado da infância, visualizando as crianças como construtoras de novos mundos e possibilidades, participantes da sociedade e parte da natureza, que devem ser respeitadas.

3.2 Infâncias quilombolas: diferença, território e valores para a Educação Infantil

Nas concepções de infâncias africanas, não é possível universalizar uma única forma de ver a infância, pois elas variam conforme o contexto sociocultural.

Segundo Elena Colonna (2009), os estudos sobre as infâncias e crianças africanas são escassos, embora esse grupo componha a metade da população do continente, e, além disso, se restringem ao recorte das crianças em situação de vulnerabilidade social.

Isto, de certa forma, pode refletir na carência de produção de literatura específica sobre este tema aqui no Brasil, visto que, ao contrário do volume de trabalhos desenvolvidos no âmbito de outras concepções de infância, foram encontradas poucas pesquisas a esse respeito nas comunidades quilombolas. Trago aqui autores que desenvolveram pesquisas que intentaram compreender como a infância é concebida nos contextos quilombolas, a saber: Jovino (2015); Paula (2014); Santana (2015); Santos e Santos (2017); Spindola (2008).

A pesquisa de mestrado de Arilma Maria de Almeida Spindola (2008) analisou os processos de vivências das culturas infantis nos contextos de vida das crianças das comunidades afrodescendentes de Furnas do Dionísio e de Furnas da Boa Sorte, no Estado de Mato Grosso Sul, e concluiu que a valorização e a preservação das

manifestações culturais são importantes para a compreensão da pluralidade de infâncias no cotidiano e nas relações sociais que se estabelecem em comunidade quilombolas. Constatou, ainda, que muitos dos modos culturais vividos pelas crianças têm como base o contexto familiar, passados de geração para geração.

Por sua vez, a tese de doutorado de Elaine de Paula (2014) explora os contextos sociais das crianças quilombolas de duas comunidades e de duas salas de Educação Infantil em Garopaba, Santa Catarina. Desse trabalho emergem significativa consideração acerca da importância de trazer conhecimentos africanos para o contexto da Educação Infantil: as infâncias das crianças destes grupos estudados foram construídas levando-se em consideração os contextos sociais e suas práticas culturais nos quilombos e, de modo geral, demonstraram possuir maior liberdade e autonomia no processo de construção de seus conhecimentos dentro de suas comunidades e dentro da escola.

No entanto, a história do Brasil até o fim da escravidão tem nos mostrado que as crianças negras vindas da África, ou filhas de escravizados, nascidas no Brasil, não eram reconhecidas como crianças e não possuíam as mesmas condições sociais das crianças brancas (OLIVEIRA, 2020), e sim como mais uma força de trabalho ou como uma “boca” a mais a ser alimentada. Por isso, muitas dessas crianças sofreram abandono, discriminação e infanticídio (PAULA, 2014). Sobre isso, Paula Jovino (2015) contribui, dizendo que:

Pouco se sabe das crianças negras escravizadas do século XIX, alguns aspectos da infância se mostram mais fáceis de documentar que outros, como, por exemplo, o campo do “bem-estar” das crianças. Contudo, as experiências da infância no cotidiano são as mais difíceis de serem recriadas, embora os vestígios possam estar em vários locais (JOVINO, 2015, p. 200, grifo no original).

Ainda conforme esta autora, embora em condições adversas e contextos em que as crianças negras eram tratadas como objetos, houve momentos singulares da percepção do ser criança:

No espaço das ruas, algumas crianças poderiam experimentar sensações, produzir e fruir na interação com os pares e mesmo com adultos. Distanciadas um pouco de limitações, proibições ou obrigações, sozinhas ou como acompanhantes de diversas mulheres no trabalho urbano do dia a dia, ou ainda em datas especiais, os folguedos infantis poderiam ter algum espaço na vida das crianças negras, inclusive as escravizadas (JOVINO, 2015, p. 197-198).

Acerca disto, a tese de doutorado de Patrícia Maria de Souza Santana (2015), desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa de observação participante, analisou as distintas formas de aprendizagens e conhecimentos tradicionais e a cultura própria da comunidade quilombola Mato do Tição, em Minas Gerais, e concluiu que o dia a dia, com brincadeiras, afazeres domésticos, participação em projetos e oficinas, permite às crianças um modo singular de viver sua infância, criando e recriando suas identidades, reafirmando seu pertencimento no grupo.

É neste sentido que Ana Paula dos Santos e Marlene Pereira dos Santos (2017) afirmam que o desafio que se coloca é referente à valorização da diversidade dos diferentes pertencimentos étnicos das crianças, pois

É necessário pensar a infância a partir do território, principalmente refletir e desconstruir o pensamento e o lugar em que essa categoria foi colocada. A questão da universalização e a generalização em que a criança foi moldada não abarcam o sentido de que as infâncias são distintas para os diferentes povos e costumes: crianças, crianças indígenas, crianças africanas (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 183).

Com efeito, como explicita Nogueira (2017a), por meio da infância a criança consegue ressignificar e reinventar formas de viver. A infância se contrapõe à maneira de pensar adultocêntrica, visto que as crianças têm seu próprio modo de viver e sentir o mundo. Nas formulações deste autor, a educação funcionaria como um exercício que tem como foco, de modo específico, o presente, enquanto o futuro é concebido como algo que virá, e, naquele momento, não é importante. Assim, assegura o autor, diferentemente do modo ocidental de pensar a infância: este não é um mero período da vida humana e a criança não é um vir a ser, ela já é alguém que possui seus próprios conhecimentos.

Relembramos aqui as considerações de Nogueira (2017a) sobre a infância a partir da filosofia ubuntu, sobretudo, que só é possível falar em infância no plural, uma vez que existe mais de uma percepção desta fase da criança.

Neste sentido, faz-se necessário compreender o significado de ser criança no contexto quilombola e de ser criança negra em contextos gerais da Educação Infantil, das suas descobertas e das suas percepções sobre o mundo, e, ao mesmo tempo, romper com a barreira de considerar a infância a partir de uma única perspectiva, compreendendo, assim, que outros contextos também precisam ser reconhecidos como modos de vivê-la.

As crianças quilombolas têm a possibilidade de viver suas infâncias plenamente em seus espaços de socialização e convívio, constroem conhecimentos com autonomia,

explorando os diferentes espaços aos quais têm livre acesso. Desse modo, estas infâncias vão além do que é estabelecido pela cultura ocidental como sendo uma infância universal.

3.3 Valores civilizatórios afro-brasileiros e a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil

As relações entre as diversas culturas podem fornecer um sentido colaborativo, saberes e experiências, sem a pretensão de hierarquizar uma cultura sobre a outra, mas sim de aproveitar as contribuições da relação entre as crianças que transitam entre culturas e que se cruzam nos espaços da Educação Infantil.

Nesse diapasão, Azoilda Loretto da Trindade (2005) propõe um compartilhamento de valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil, justamente para destacar a importância e a influência dos valores civilizatórios trazidos ao Brasil por nossos ancestrais e que fazem parte da sociedade brasileira em suas diversas áreas e que deveriam estar presentes no cotidiano da EI. Para a autora,

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características, existências, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/ os de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2005, p. 30-31).

Proponho aqui um diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros trazidos por Trindade (2005) e os documentos “Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil” e “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”, ambos organizados por Maria Aparecida Silva Bento (2012), com o intento de trazer repertórios que contribuem para a construção de práticas promotoras da igualdade étnico-racial na EI.

A intenção do uso da expressão *valores civilizatórios*, para Trindade, foi de trazer a África para o centro, compreendendo que o Brasil é composto por marcas, advindas deste continente e que hoje fazem parte dos modos de ser do povo brasileiro em todos os espaços sociais e que todos somos, em certa medida, afrodescendentes (TRINDADE, 2005).

O primeiro valor civilizatório elencado pela autora diz respeito à energia vital, isto é, “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente,

bicho, ar, tempo, e está em interação” (TRINDADE, 2005, p. 33). Compreendemos, a partir deste valor, que a Educação Infantil se configura em um espaço no qual a criança necessita ser reconhecida como esse ser com a energia que flui, que cria e ressignifica a vida.

No entanto, o que ocorre é que muitas vezes a criança é vista a partir do olhar do adulto e, na perspectiva de Trindade, é preciso construir percepções onde ela seja considerada e respeitada, sentida em toda a sua inteireza e singularidade: “podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo senti-las verdadeiramente assim” (TRINDADE, 2005, p. 33).

Bento (2011) corrobora com esta discussão quando diz que é necessário que o professor de Educação Infantil,

Adote uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança. Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, em cada gesto, no modo de olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, ele também constitui um modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas. É fundamental desenvolver atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo e validando os avanços e as conquistas de cada criança, estimulando a interação entre pares e crianças de diferentes faixas etárias (BENTO, 2011, p. 21).

Esta mesma autora afirma que “a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro” (BENTO, 2012, p. 112). Podemos, portanto, entender que os elogios, as brincadeiras, o toque, o afeto, o respeito, a atenção, influenciam significativamente em como a criança vai tomar consciência do seu próprio corpo e da sua identidade.

Segundo Cavalleiro (2018), existe uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos, formas de tratamento, atitudes, gestos, tons, que transmitem valores e que podem comprometer o conhecimento, pela criança negra, do seu grupo de pertencimento. Cabe, então, aos educadores da primeira infância, olhar para a criança, como afirma Trindade (2005, p. 33), “com a certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida”. As professoras entrevistadas trouxeram exemplos de como essa linguagem não verbal ocorrem nos cotidianos da Educação Infantil com as seguintes reflexões;

[...] a gente precisa olhar a miudeza do cotidiano. De como a gente se relaciona com as crianças, o que nossos discursos no dia a dia constroem com as crianças [...] quem é a princesa da história? As

escolas que ainda trabalham com muita decoração feita pelo adulto, quem é a bonequinha do personagem? (Nzinga, entrevista 02/2022).

[...] Quando há uma brincadeira ou uma oportunidade, você vai ver quem são as lideranças [...] (Candance, entrevista 02/2022).

[...] só que nas falas das crianças você vê qual é o direcionamento em casa e que vai levar a criança ter preconceito ou não, por qualquer coisa que seja [...] (Amina, entrevista 02/2022).

O segundo valor civilizatório afro-brasileiro abordado por Trindade (2005) é a oralidade como uma marca de nossa existência. A autora destaca a importância de tornar as crianças contadoras de história “compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores” (TRINDADE, 2005, p. 33).

Na Educação Infantil, a comunicação oral e as narrativas têm papel fundamental, já que as crianças inicialmente se comunicam, sobretudo, corpórea e oralmente, por isso, exercitar essa habilidade é fundamental para ampliar seu repertório. Nas situações de conversa mediadas pelo professor, quando ele garante os direitos de fala e de escuta, as crianças podem aprender a perceber como agem nas diversas situações, expressar suas intenções, os pensamentos e os sentimentos e a ser um aprendiz confiante. Elas aprendem ainda a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo que reconhecem e aceitam as necessidades, os direitos e as opiniões de outras pessoas. Isto as auxilia a construir sua identidade como meninos e meninas, negros e brancos. Para que isso seja possível, é imprescindível que o professor abandone a visão de homogeneidade que acaba abafando as diferenças e ignorando as singularidades e tenha disposição para trabalhar com as diferenças, com a diversidade (BENTO, 2011, p. 37).

Bento (2011) e Trindade (2005) nos inspiram a refletir sobre as especificidades de ser professor(a) na Educação Infantil, o quanto se faz necessário o “dar ouvidos” ao que dizem as crianças, perceber como acontece a construção de pensamento e respeitá-lo, incentivar, instigar a oralidade, no sentido de compreender e aceitar a maneira de pensar da criança. Ao observar “minhas crianças” da Educação Infantil nas rodas de conversa, aprendi o quanto provocar a discussão possibilita múltiplas construções de pensamento e o quanto, reconhecendo-a como sujeito capaz de elaborar seus próprios conhecimentos. exercitar a oralidade permite que ela se perceba e perceba o mundo que a cerca.

Outro valor civilizatório afro-brasileiro defendido por Trindade (2005) é a circularidade:

A roda tem significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira (TRINDADE, 2005, p. 34).

A circularidade é uma prática muito utilizada nos contextos da Educação Infantil: roda de conversa, roda de história, rodas de brincadeiras, danças e músicas. Por meio desta prática é ofertada à criança a possibilidade de construção de saberes e respeito às diferenças na coletividade, momentos em que a proximidade, o olhar para o outro, o olhar para si, o sentir-se pertencente ao grupo ficam mais evidentes, e os diferentes fenótipos são mais notados, surgindo daí a grande possibilidade de poder explorar essas diferenças, propondo práticas que as valorizem sem inferiorizá-las. Em um sentido mais filosófico sobre a roda, Nogueira (2017a) ressalta que:

A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. Através da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo que vem de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas (NOGUERA, 2017a, p. 410, grifos do autor).

A corporeidade também é um dos valores civilizatórios evidenciados por Trindade (2005, p. 34), pois “o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos o mundo”. O corpo é o sentido da Educação Infantil, só conseguimos construir conhecimentos através do corpo e pelo corpo. Desse modo, é imprescindível o reconhecimento de como esse corpo está sendo abordado dentro dos contextos educativos. Quais representações estão sendo interiorizadas nas crianças? Bento (2011) ressalta a importância do olhar do professor para as questões relacionadas ao corpo, tanto o seu como os dos outros:

Em todas as ações cotidianas, mas principalmente nessas que tratam especificamente da autoimagem física, é importante observar como as crianças interagem com parceiros de diferentes tons de pele. O professor precisa estar atento às falas depreciativas em relação aos colegas, às exclusões de brincadeiras, e deve mediar conflitos surgidos entre elas que tenham como motivo questões raciais. Apoiar boas experiências de relacionamento entre as crianças, fazendo com que reconheçam positivamente as diferenças, ajuda a combater preconceitos e discriminações (BENTO, 2011, p. 33).

Assim, compreender a relevância do corpo para a construção da identidade e representatividade das crianças é um desafio para a prática pedagógica da professora da

Educação Infantil. Cavalleiro (2018) evidencia como a falta de sensibilidade do olhar da professora pode colaborar para que a criança construa uma imagem, desde muito pequena, de um corpo ideal:

Na sala de aula, a professora diz, a Marisa (negra): “Você precisa falar para a sua mãe prender seu cabelo. Olha só que coisa armada!” Fala isso em tom alto, que pode ser ouvido por todas as crianças... em outra sala, a professora se dirige a uma criança e lhe pergunta: “Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!”. Ao presenciar essas situações, nas quais a obrigação de manter o cabelo crespo é imposta às meninas negras, imaginei que essa ideia estaria sendo assimilada pelas crianças (CAVALLEIRO, 2018, p. 64-65).

As professoras entrevistadas Amina e Candance trouxeram exemplos do cotidiano da Educação Infantil sobre como a prática das professoras podem incidir negativamente na construção da autoestima e da identidade de crianças negras:

[...] tem um professor em questão que fala para uma criança branca “nossa, que linda, uma princesa olha só”, mas nunca se referiu dessa forma a uma criança negra (Amina, entrevista 02/2022).

[...] O menino falou que não ia levar a menina porque o cabelo dela era feio e aí eu fiquei esperando para ver qual seria a fala e a fala foi [leva ela, porque todo homem é cavalheiro e o homem não pode fazer isso com a mulher]. E aí fiquei pensando como eu iria retomar isso, qual o lugar que ocupamos em relação a responsabilidade e consciência? (Candance, entrevista 02/2022).

Estas falas das professoras evidenciam como o racismo incide de modo insidioso nos corpos negros e a importância de trabalhar a dimensão da corporeidade, a partir do que traz Trindade (2005) sobre a corporeidade como um valor civilizatório afro-brasileiro, abre a possibilidade de compreensão sobre o significado do corpo no desenvolvimento das crianças, no sentido de respeitar as multiplicidades de corpos de crianças que ocupam os espaços da Educação Infantil, suas diversas formas de existir, suas singularidades, desfazendo a ideia que existe um corpo padrão, um modelo de existência. Nessa perspectiva, a professora entrevistada Nerfeti, traz a reflexão de que;

[...] a criança aprende a observar o que o adulto e outras crianças fazem. Por exemplo, a questão do racismo, a criança aprende a ser racista ela aprende com a prática do adulto, com os programas de TV, com as propagandas, com as revistas ela aprende o tempo todo a ser racista [...] então, precisamos trabalhar na contramão. A escola precisa trabalhar tudo isso (Nerfeti, entrevista 02/2022).

E uma possibilidade de trabalhar na contramão para enfrentar o racismo como mencionado pela professora Nerfetiti é justamente a valorização do corpo como um patrimônio:

Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças com possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados (TRINDADE, 2005, p. 34).

Esta valorização dos corpos envolve práticas cotidianas da Educação Infantil

cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios do trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e aceitação dos corpos concretos (TRINDADE, 2005, p. 34).

A musicalidade é outro valor civilizatório afro-brasileiro apontado por Trindade: “A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Somos um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança” (TRINDADE, 2005, p. 34).

Educação Infantil é movimento, dançar, cantar, expressar-se, e, nesta perspectiva,

[...] a dança, importante herança dos povos africanos, fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, que merece lugar de destaque na Educação Infantil. O samba, o bumba meu boi, o frevo, o baião, o maracatu, a lambada, a capoeira, o maculelê, o tambor de mina, a umbigada, a catira etc. São manifestações que, embora originalmente estivessem restritas aos negros, hoje fazem parte do patrimônio cultural dos brasileiros e das práticas sociais de comemorações familiares, festas e grandes eventos públicos. O trabalho com a música e a dança originárias dessas manifestações deve fazer parte do cotidiano da educação (BENTO, 2011, p. 36).

Considerando a diversidade de ritmos musicais que existe no Brasil, é essencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil considerem todas essas produções e ritmos.

Na educação voltada para a valorização da diversidade, é importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africanas,

indígenas, asiáticas, etc., cantadas ou instrumentais. Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada a um universo supostamente “infantil”. Quanto mais diversificado o repertório, mais as crianças terão condições de identificar, reconhecer elementos e desenvolver preferências musicais (BENTO, 2005, p. 36, grifo no original).

Por meio da música cria-se a possibilidade de que a criança desenvolva a linguagem criativa, ampliando a expressividade de seu corpo, sua fala e sua mente, reconhecendo e valorizando os diferentes repertórios e, conseqüentemente, aprendendo a respeitar a cultura onde os ritmos se originaram.

Neste diapasão, Trindade convoca:

Portanto, mãos à obra, som na caixa e muita música, muito som, mas não os “enlatados”, as músicas estereotipadas, o memismo que vemos na TV em quase todos os momentos da escola nos quais a música se faz presente. Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto pela música e, com isso, não produzirmos aliena 12 musicais desde a ter idade (TRINDADE, 2005, p. 34, *grifo no original*).

A Ludicidade é outro valor civilizatório afro-brasileiro descrito por Trindade (2005):

[...] A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida. Se não fossemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé (TRINDADE, 2005, p. 34-35).

Nesta esteira, o pesquisador Renato Nogueira (2019), traz a reflexão da infância como um estado do ser, um ser que é brincante e que pode abrir caminho para o novo, o inesperado. A infância nesse sentido, mais ontológico, seria uma forma de se contrapor à perda da infância e de encarar o mundo como possibilidades indeterminadas.

Ainda acerca do trabalho com o lúdico na Educação Infantil, o parecer nº 20 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CNB) ressalta que:

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (CNE/CEB, n. 20, 2009).

A esse respeito, a professora entrevistada Candance afirma que:

Eu sempre falo com as professoras “vamos viver com as crianças o dia de hoje, o tempo é aqui, está aqui”, eu falo que criança brinca, que essa criança aprende com o brincar que as metodologias são pautadas na brincadeira (Candance, entrevista 02/2022).

Por meio da ludicidade tem-se a possibilidade de construir práticas que valorizem a cultura brasileira, a origem e a história daqueles que foram fundamentais para o desenvolvimento do país, afro-brasileiros e indígenas, compreendendo, assim, que a criança faz parte dessa sociedade multicultural e que é necessário que tenha conhecimento e aprenda a valorizar cada uma em suas singularidades. Podemos citar alguns exemplos de como trabalhar a ludicidade com a intenção de promover a igualdade étnico-racial: as brincadeiras culturais, canções, dança, poemas, teatro, imagens, entre outros. Simplesmente aceitemos o convite de Trindade (2002, p. 35): “portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho nos olhos, muito riso, muita celebração da vida”.

O último valor civilizatório afro-brasileiro enfatizado por Trindade (2005) é a cooperatividade, pois “a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação, não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2005, p. 35). Nessa perspectiva, a Educação Infantil se funda pela cooperatividade de todos que dela participam: crianças, professores, coordenadores, diretores e família. Cada um desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de práticas que contribuam para construção do que a criança pensa sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca.

As políticas curriculares podem ser utilizadas como um meio de promover o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e de seus descendentes, assim como a manutenção da sua ancestralidade, enfrentando o racismo epistêmico, que nega repertórios de saberes e de culturas africanas e indígenas.

Desta forma, o currículo da Educação Infantil precisa estar alinhado a esta perspectiva, a fim de garantir que as crianças negras construam conhecimento e pertencimento de suas identidades de maneira positiva e igual às demais, tendo em vista que é a partir de suas vivências com outras culturas e contextos que compreenderão o seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária.

4. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo traz a contextualização do percurso histórico da Educação Infantil no âmbito legislativo e das políticas públicas do Brasil ao longo dos últimos quarenta anos, com maior ênfase a partir do advento da Constituição Federal de 1988, cujos marcos normativos definiram um currículo específico para esta etapa da educação básica, aqui são apresentadas análises a respeito da abordagem da BNCC acerca das infâncias e da promoção da igualdade étnico-racial e a descolonização do currículo.

4.1 A Educação Infantil nos documentos legais

Segundo os documentos que orientam a Educação Infantil no país, um currículo próprio para este segmento foi criado a partir do Plano Nacional de Educação Infantil de 2001, que estabelece as seguintes bases orientadoras:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.
2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola)³.
3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.
4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
5. O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.
6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 2001, p. 14 -15).

³ A emenda constitucional 59/2009 estabeleceu que educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos quatros aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

Esta etapa da Educação Básica é regulamentada por um arcabouço de políticas curriculares que determinam os fundamentos, saberes e práticas que sustentam as ações a serem desenvolvidas, entre elas, menciono: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC. Esta última defende uma abordagem curricular universal a todas as realidades sociais e educacionais brasileiras. Importante ressaltar que a elaboração de políticas públicas para esta etapa específica da Educação Básica – a Educação Infantil – somente foi possível por meio das lutas dos movimentos sociais e sociedade em geral.

Rosemberg (2002) ressalta três períodos de destaque da Educação Infantil brasileira. O primeiro deles ocorreu entre 1970 e 1980, quando houve a implementação de um modelo educacional universal para países subdesenvolvidos, como o Brasil. Este modelo, vinculado à área da Assistência Social, preconizava uma educação compensatória e assistencialista de populações pobres e que se apoiava em recursos provenientes das comunidades, dependendo de poucos recursos do Estado.

Ainda segundo a supracitada autora, o segundo período se deu após a ditadura militar, influenciado pelas ações desenvolvidas por movimentos sociais e movimentos feministas, os quais tinham como escopo a luta por igualdade de direitos de trabalho e de estudo para as mulheres, e colaboraram para que os direitos dos seus filhos fossem garantidos. As ações desses movimentos mobilizaram a política em geral e contribuíram para que a Constituição Federal de 1988 fosse aprovada, sendo instituído pelos artigos 205 e 208 que a criança passa a ser considerada como sujeito de direito à educação escolar e de proteção do Estado, incluindo as crianças de zero a três anos, que até então figuravam como responsabilidade única da família:

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.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988; 2009).

...

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco)⁴ anos de idade (BRASIL, 1988; 2006).

O terceiro período teve início com a aprovação e implantação da LDB, no ano de 1996, em um momento de grandes mudanças no cenário político brasileiro, que culminou em grandes tensões no contexto da Educação Infantil, especificamente, entre a regulamentação do atendimento já prestado e a tentativa de reintrodução dos modelos assistencialistas (ROSEMBERG, 2002).

Embasada na Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reafirmando, em âmbito nacional, o direito de todas as crianças à educação. A Lei nº 12.796 de 2013, no artigo 29, trouxe alterações estabelecendo que

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Em 1998 houve a aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o propósito de apresentar um guia de reflexão sobre “objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 07).

Posteriormente, em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, trazendo como principais diretrizes: (a) o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, estabelecendo a concepção de Educação Infantil; (b) as interações e as brincadeiras como eixos que orientam as práticas sendo; (c) a indissociabilidade do cuidar e do educar; e (d) os aspectos dispostos para a jornada de atendimento às crianças.

Com o advento destas legislações e do estabelecimento de um currículo específico, a Educação Infantil deixou de ser unicamente responsabilidade da família, passando a ser dever do Estado e da sociedade. É reconhecida, portanto, como uma etapa educacional fundamental da vida da criança, tendo em vista que é nela que acontece o

⁴ No texto original da Constituição Federal de 1988 estava previsto: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

primeiro contato com um espaço educativo, fora do seu meio familiar, e é neste espaço que ela constrói suas primeiras impressões sociais, complementando a educação da família e de outros espaços que a criança possa frequentar.

Cabe destacar que a despeito de inúmeras lutas, tensões e embates em torno da Educação Infantil, algumas pesquisas, como as de Bianca Cristina Correia (2011) e Bruna Brito (2022), têm apontado a preponderância do entendimento equivocado da Educação Infantil como uma preparação da criança para os anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização), bem como a desvalorização do lugar da Educação Infantil nos sistemas de educação (VIEIRA, 2010). Nos cotidianos da Educação Infantil, as professoras entrevistadas Nzinga e Candance, também identificam esse viés de etapa preparatória:

E ela tem que se preparar para ir para o Ensino Fundamental, quando ela chega no primeiro ano tem que se preparar para a prova que vai ser feita no segundo ano [...]. No universo escolar o tempo todo preparando para alguma coisa, você não tem direito de viver a infância, de ser criança de verdade. (Nzinga, entrevista 02/2022).

[...]trazer a escrita formal, a leitura formal, às vezes é o que choca, mas eu também vou ver, disfarçado às vezes, na fala de contexto de letramento, práticas que são do Ensino Fundamental é que estão aqui, não com o 4 e 5 anos, mas com o 0 a 3 [...] (Candance, entrevista, 02/2022).

Deste modo, a criança vai sendo vista como ser que não está pronto, necessitando de constante formação e aquisição de conhecimentos, os modos como vivem suas infâncias e o que consideram como vivências significativas não são consideradas. Em vista disso, podemos observar em nossos contextos da Educação Infantil, crianças com ânsia para a chegada da adultez porque são condicionados a pensar que quando estiverem adultos serão pessoas capazes. Este tempo em que a criança, tem a possibilidade de pensar, criar seus próprios espaços e conhecimentos não são vistos como tempos de capacidades e criação.

4.2 Descolonizando o currículo da Educação infantil

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 trouxeram a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre conhecimentos africanos, afro-brasileiros e ameríndios nos currículos da Educação Básica, tornando necessário repensar e adequar o currículo deste segmento educacional, levando em consideração outras possibilidades de discutir e planejar o processo de ensinar e aprender. Repensar o currículo significava rever pensamentos e práticas que foram socialmente construídos ao longo da história do Brasil. Nogueira

(2017b) defende a ideia de que a inserção dos conhecimentos indígenas e africanos no currículo deveria ser compreendida para além de uma obrigação legal, pois seria, também, a possibilidade de fazer da educação “um exercício de preservação da infância” (NOGUERA, 2017b, p. 1). Com efeito, a fala da professora entrevistada Nzinga, demonstra que esta compreensão necessita ser ampliada no sentido da efetivação promoção da igualdade étnico-racial na escola.

...] Eu ainda tenho olhado para esse termo das questões étnico-raciais como uma obrigação legal ou como uma necessidade de transformar a minha forma de olhar, ver as crianças, de ver o que eu falo, o que eu faço, o que eu coloco nas paredes, a parede da escola fala sobre essas questões (Nzinga, entrevista 02/2022).

Segundo Aníbal Quijano (2010), é difícil pensar na construção de um currículo que contemple todas as culturas e povos quando a base de orientação para a sua construção está assentada em um poder de dominação dos corpos, em que somente uma cultura é válida e todo o conhecimento produzido em outros contextos são tidos como inapropriados. Nesta esteira, Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes (2010) afirmam que:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu a superação de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

Para compreendermos a influência do eurocentrismo sobre o currículo, é preciso, antes, refletir sobre como os conflitos em relação à produção de conhecimento estão inteiramente relacionados com os embates forjados pela colonização. A esse respeito, Noguera (2017b) afirma:

Em seguida, com a chegada forçada de várias civilizações africanas (desterritorializadas e vandalizadas), o projeto de dominação e supremacia europeia da sociedade portuguesa procedeu reforçando uma linha abissal entre dois lados: colonizadoras/es e colonizadas/os (NOGUERA, 2017b, p. 405).

Noguera (2017b) e Santos e Menezes (2010) salientam que, por meio dessa linha abissal, estabelece-se a classificação entre visíveis e não visíveis, conhecimentos válidos e não válidos. Do lado válido e visível, a Europa e sua população branca, e, do lado invisível e não válido, os conhecimentos africanos e indígenas. Deste modo, é possível

compreender que, o campo da educação vem incorporando apenas um lado desta linha, o da Europa.

Analisando a base epistemológica das teorias curriculares, é válido afirmar que o currículo vem sofrendo mudanças desde a origem do campo nos Estados Unidos, fazendo com que ele deixasse de ser visto como um instrumento técnico de procedimentos a serem realizados, passando a ser concebido como a expressão da cultura e da política de uma determinada sociedade. Segundo Vera Maria Candau, “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008, p. 13, grifo no original).

Em nossa sociedade é comum que o currículo acabe se tornando base de reprodução de conhecimentos eurocêntricos e, como consequência dessa reprodução, tem lugar a negação de qualquer outro conhecimento que se abstenha desse modelo eurocentrado. O currículo, conforme salientam Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2013), é uma ferramenta de poder sobre os corpos subalternizados. Sendo assim,

[...] o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seus aspectos contestados, o currículo, ao expressar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 38, grifo no original).

As teorias curriculares se apresentam, desde seus primeiros estudos teóricos, como um instrumento de controle e, apesar de existir, nesse campo, outros teóricos preocupados em construir um currículo que contemple as classes oprimidas, o que ainda predomina é o controle dos corpos. Ainda de acordo com os referidos autores,

[...] na escola, consideraram-se os currículos como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 17, grifo no original).

A professora entrevistada Nzinga trouxe perguntas problematizadoras sobre esta questão:

Olha o que mais me incomoda é gente ter que dar conta nesse aligeiramento que tem sido a vida, que tudo é para ontem, na burocratização da função do coordenador. Também é um desejo de burocratizar o fazer do professor da gente conseguir fazer uma análise profunda dos documentos. O que realmente aquela política pública pretende construir? Qual o projeto de cidadão que aquela política

pretende forjar? A gente olha para esse documento e sabe que ele não é neutro (Nzinga, entrevista 02/2022).

Urge, portanto, que o currículo seja organizado de forma a atender às demandas de todas as classes sociais, que evidencie os elementos culturais do povo, que seja descolonizador. Um currículo que esteja organizado de modo a considerar a multiplicidade de infâncias e a diversidade de culturas existentes, uma vez que

[...] o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36).

Uma importante contribuição para esse debate são os Estudos Culturais. Ampliar a discussão entre Cultura e Educação, possibilita pensar que o currículo precisa ser compreendido como um campo de poder, conflitos e heterogeneidade, uma cultura da realidade que surge de vários processos vivenciados por uma sociedade. É possível dizer, com base em Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luiz Henrique Sommer (2003), que:

[...] os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 54).

A Lei 10.639/2003, que regulamentou o ensino do conhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras, viabilizou outras formas de pensar a educação, a escola e, conseqüentemente, suas concepções de currículo, na medida em que desencadeou a necessidade de (re)pensar práticas que considerem toda a complexidade de sujeitos. Logo, cabe reformular as propostas curriculares de maneira que atendam a realidade vivenciada pela sociedade brasileira, a cultura e os saberes advindos dos sujeitos. Sobre isso, José Gimeno Sacristán (1995) acrescenta:

A escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas. Este princípio de caráter geral tem uma validade maior quando nos referimos ao conhecimento social (SACRISTÁN, 1995, p. 90).

Portanto, é urgente compreender a escola como um espaço de descolonização do currículo, não sendo mais cabível aceitar práticas eurocêntricas em uma sociedade composta, em sua maioria, por descendentes de africanos. Os espaços de privilégios de saber e de poder constituídos temporalmente como naturais para um determinado grupo precisam ser questionados. Nilma Lino Gomes (2012) chama a atenção para o desafio da descolonização do currículo:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Sobre a formação de professores no campo das relações étnico-raciais, as autoras, Cicera Nunes, Jusciney Carvalho Santana e Nanci Helena Rebouças Franco (2021), contribuem com a discussão afirmando que “uma mudança epistemológica que contribua para a descolonização dos currículos nas escolas brasileiras passa necessariamente por uma reflexão no campo da formação docente” (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p. 5).

De fato, as falas das Professoras Nzinga e Nefertiti endossam a carência da discussão destes aspectos na base da formação de professores. Vale ressaltar que as mesmas tiveram esta formação há mais de 20 (vinte) anos, quando nem mesmo as concepções de infância eram conteúdo da formação do professor promoção da igualdade étnico-racial ainda não era discutida no contexto da educação.

[...] não falava de criança no magistério, não falava quem era esse sujeito da Educação Infantil (Nzinga, entrevista 02/2022).

[...] na pedagogia em 1993, a gente não tinha nenhuma disciplina relacionada a Educação Infantil (Nefertiti, entrevista 02/2022).

Um outro aspecto a se considerar, no campo das discussões do currículo, é o silenciamento de determinadas culturas nos espaços sociais e nas políticas dos currículos, evidenciando como esse silêncio influencia na naturalização e na desconsideração das manifestações de discriminação racial nos espaços educacionais. Deste modo, Gomes (2012) afirma que:

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta

a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105, grifo no original).

Este silenciamento foi destacado nas falas das professoras Candance e Nerfetti:

É tudo muito pontual e superficial, temos temas proibidos na Educação Infantil, as questões gêneros e tudo mais [...] precisa discutir o tema? Precisa, o povo está preparado para isso? Não (Candace, entrevista 02/2022).

[...] são temas que passam despercebidos ninguém lembra, nem percebi que não está ali... Eu já ajudei na construção de muitos PPPs e nunca mencionaram questões étnico-raciais (Nerfetti, entrevista 02/2022).

À vista disso, potencializar a descolonização do currículo, requer investimentos na formação continuada de professores e crianças, colaborando para a reeducação das relações étnico-raciais. O currículo é uma escolha política, ele reflete a estrutura dominante de um país, mas pode ser um campo de discussões, de inauguração de novos saberes, de aprendizados culturais diversificados. Compreender o papel da colonização para a sustentação da dominação é criar um alicerce para a desconstrução desse projeto de sociedade criado pela burguesia branca.

Por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os profissionais da educação podem rever as bases epistemológicas de suas práticas criticamente. As professoras entrevistadas narraram suas experiências sobre formação no tema das relações étnico-raciais e expressaram que a temática foi abordado de modo isolado e escasso sem constituir uma prioridade na formação dos professores da EI.

[...] acho que de todas as formações na Semed que fui, somente duas falavam especificamente das relações étnico-raciais, uma com o Samuel e outra com o Anturtépio (Amina, entrevista 02/2022).

[...] então, a gente já teve estudos nesse tema [relações étnico-raciais], mas assim, em dias específicos (Nzinga, entrevista 02/2022).

[...] geralmente o trabalho com as questões étnico-raciais é isolado, na escola é um ou outro professor que trabalha, a gente às vezes fica até intimidado de falar com os demais professores, porque acham que é mimimi, não levam a sério, não estão interessados (Nerfetti, entrevista 02/2022).

A inserção dos conhecimentos africanos e indígenas nos currículos da Educação Básica não pode se manifestar somente em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra. Sobre isso, Noguera (2017a) salienta a importância de a legislação efetivar

condições para a promoção da educação das relações étnico-raciais para uma ressignificação estrutural da sociedade. E essas condições precisam ser criadas desde a Educação Infantil, como defendido pela professora entrevistada Nzinga:

[...] nos próximos dois ou três anos todas as escolas, mesmo que não façam alguma coisa sobre a temática das relações étnico-raciais, vai ter que ter que ter no PPP, porque a escola recebe a autorização de funcionamento previamente, se o PPP estiver ok e para estar ok precisa ter esse tópico (Nzinga, entrevista 02/2022).

Para tanto, é fundamental o reconhecimento do currículo como um instrumento que pode oportunizar a valorização das múltiplas culturas existentes no espaço escolar. Para Candau (2008), outra contribuição interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s), diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluidos e complexos, atravessados por tensões e conflitos.

Desta forma, a escola representa os ideais e as concepções de uma determinada sociedade, e funciona como uma extensão dessa. Ademais, sendo um território de disputa, ela tem o papel fundamental de incluir e acolher as diferentes infâncias, pertencentes a grupos subalternizados e marginalizados pela sociedade. A escola, como espaço que representa a sociedade em toda sua heterogeneidade, não deveria ter como base uma cultura que se pretende universal, que ignora todas as outras. Pelo contrário, deve admitir que os sujeitos não são iguais e, portanto, devem ser respeitados em sua singularidade. Candance, uma das professoras entrevistadas, contribui,

[...] Então, se eu não olhar para essas questões [gênero e relações de gênero e étnico-raciais] como uma forma de libertar para ajudar com que se liberte o outro, nessa visão bem Freiriana mesmo, eu acho que parte desse sentido para a gente pensar em forjar uma sociedade diferente a partir dessa maneira de como eu me olho, fugir do lugar de oprimido, mas não de tomar o lugar do opressor, para junto com as crianças, com meus pares, com minhas professoras, com as famílias, a gente pense uma forma diferente de viver (Candance, entrevista 02/2022).

Diante do que foi até aqui exposto defendemos, a perspectiva intercultural como o currículo sendo forma ideal para que os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais tanto ocupem espaço na escola como contribuam para a preservação da infância, promovendo uma relação de construção e desconstrução entre os diferentes grupos culturais. Sobre isso, Candau (2008) destaca:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAUI, 2008, p. 52, *grifo no original*).

Nesta mesma esteira, Noguera (2017a) contribui:

Pois bem, uma terceira abordagem, aqui denominada interculturalidade aproxima-se mais do nosso propósito de promover perspectivas críticas à preponderância de um currículo eurocêntrico no cenário educacional brasileiro. Ou seja, uma agenda que pretende administrar conflitos e criar condições políticas e estratégias para combater as desigualdades nas sociedades multiculturais (NOGUERA, 2017a, p. 404).

A interculturalidade nos dá a possibilidade de propor reflexões a partir do entendimento de todas as nuances que geraram a posição de subalternizados das culturas africanas e indígenas, as relações culturais estabelecidas e que estão atravessadas por questões que envolvem poder e discriminação. Nesse cenário, os espaços escolares constituem lugares de produção e reprodução de cultura que afirmam e reafirmam uma determinada sociedade.

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES E DEBATES

[...] não adianta nada eu contar a história do cabelo de Lelê no dia 20 de novembro e em todos os outros dias passar a mão no cabelo da minha criança, ou mesmo levar um creme de casa, prender o cabelo dela para que fique domado (Nzinga, entrevista 02/2022).

Este capítulo aborda a análise documental da BNCC com vistas a problematizar o conteúdo sobre a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil. Para tanto, o ponto de partida são as legislações sobre o tema já existentes quando da aprovação da BNCC. Em seguida, a partir de levantamento bibliográfico, foi realizada a contextualização histórica da elaboração e aprovação deste documento, trazendo os principais debates e tensões. Por fim, foi feita a análise dos seus objetivos com os referenciais teóricos aqui trazidos.

Conforme já apontado anteriormente, o advento das leis 10.639/03 e a 11.645/08 trouxe avanços para o currículo da Educação Básica, com a inclusão dos conhecimentos africanos e indígenas, todavia, a redação da lei não contempla a Educação Infantil.

A lei 10.639/03 dispõe, no seu Art. 26-A, que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. A lei 11.645/08 inclui os conhecimentos da história e cultura indígena:

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

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

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

A redação da lei é explícita sobre a obrigatoriedade da inclusão, quando especifica que isso ocorra apenas “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio”.

A pesquisa de Cavalleiro (2017) indica que, no contexto da Educação Infantil, as crianças estão construindo suas identidades étnicas e são produtoras e reprodutoras de discriminação racial. Considerando que este espaço é uma extensão da vida social e que é necessário, inserir, desde a primeira infância, nas práticas diárias com as crianças, os conhecimentos de outras culturas, a autora afirma que:

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor de pele (CAVALLEIRO, 2017, p. 10).

A professora entrevistada Nerfetiti afirma que nos contextos que ela atua já percebeu que,

[...] a criança mais clarinha não querer pegar na mão da criança negra, não querer dividir o mesmo brinquedo, já vi também com as bonecas negras, a criança não querer brincar com a boneca negra, inclusive no parquinho que parece que todo mundo é todo mundo, mas não, eu já vi crianças desprezarem a criança negra, correr, esconder, não deixar ela entrar na roda (Nerfetiti, entrevista 02/2022).

Vale assinalar que tem havido um aumento de produção de conhecimento relacionada à Educação Infantil e relações étnico-raciais/infâncias plurais desde a aprovação das leis. Uma rápida pesquisa realizada no portal de periódicos da Capes, utilizando os descritores “Educação Infantil e relações étnico-raciais”, com o intuito apenas de contextualizar a temática, no período de 2010 a 2021, resultou um total de 479 estudos realizados, o que sugere, ao menos, a existência de investigações a esse respeito. Portanto, é válido afirmar que existe um aumento significativo no volume de produções se compararmos com o período anterior às leis. Cabe, aqui, questionar se as práticas pedagógicas para a promoção da igualdade étnico-racial estão sendo desenvolvidas na mesma proporção da produção de conhecimento.

Desenvolver práticas pedagógicas que tenham como objetivos promover a igualdade racial nos contextos da Educação Infantil requer uma mudança de postura e o desenvolvimento de um olhar atento para questões que envolvem a manifestação de discriminação racial. Para além disso, é necessário que as políticas públicas que visam promover a igualdade racial sejam efetivamente colocadas em prática. Paulo Vinícius Baptista da Silva e Gizele de Souza asseveram que

[...] a implementação de políticas nas redes e nas escolas abrange uma complexidade de questões de contextos, interpretações e contradições, como também de escolha, decisão e aceitação dos atores sociais que atuam nas redes de ensino (SILVA; SOUZA, 2013, p. 37).

Uma dificuldade encontrada para incorporar as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil diz respeito à formação continuada da professora. Pela falta de acesso ao conhecimento pelas professoras, muitas crianças, ao sofrerem preconceito, não recebem o apoio necessário e passam invisíveis aos olhos daqueles que deveriam ter um olhar sensível para o acolhimento e encaminhamento dessas situações. Quando a professora não exerce o papel que lhe cabe, acaba por naturalizar as ações de preconceito, dando margem para que aqueles que praticaram tais atos os repitam, além de influenciar, de uma forma negativa, na construção da identidade da criança negra. Gomes (2012) salienta que:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2012, p. 77).

Sobre isso a professora entrevistada Nerfetiti enfatiza

[...] Porque as pessoas não querem se comprometer, é mais fácil fingir que está tudo bem (Nerfetiti, entrevista 02/2022).

Quando o professor não se envolve em assuntos relacionados às questões raciais, não trabalha o tema ou ignora as relações de dominação que acontecem em sala, ele está, de certo modo, contribuindo para a perpetuação do racismo. Logo, o professor e a educação têm um papel extremamente importante para o fortalecimento, a ressignificação e a valorização das múltiplas culturas e infâncias. Cavalleiro (2017) lembra que:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudos negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2017, p. 32).

Como professora negra que atua na Educação Infantil, percebo uma carência de conhecimento dos professores acerca do tema relações étnico-raciais e de como desenvolver práticas pedagógicas neste sentido. A professora Nerfetiti também apontou esta lacuna,

[...] é bem complexo isso [formação de professores], daí a gente precisa melhorar com força, porque você vai de um lado, do outro e você encontra muitas barreiras [...] inclusive de coordenadores, diretores. É um isolamento, um trabalho solitário, difícil de se fazer, mas que precisa ser feito (Nerfetiti, entrevista 02/2022).

Em outra investigação que realizei sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, pude apreender que:

Em relação ao grau de conhecimento que os professores têm sobre as questões étnico-raciais e sobre história da África, todos responderam que possuem pouco conhecimento e que esses poucos conhecimentos foram adquiridos por pesquisas, leituras pessoais ou somente no curso de graduação. Afirmaram que têm pouco acesso a discussões sobre o assunto e precisam aprender mais, tendo em vista a importância do tema para a formação das crianças (SILVA, 2018, p. 12, no prelo).

Segundo Gomes (2012), o combate à discriminação, dentro e fora dos espaços educativos, e a formação do professor antirracista são possíveis por meio de práticas pedagógicas engajadas com a desnaturalização do racismo, buscando romper tanto com a crença de que somos todos iguais como com a ideia de que não existe racismo na Educação Infantil. A divulgação e compreensão de trabalhos que ressaltam a cultura negra podem colaborar para a construção de novas práticas, contudo, segundo a autora, é um dever destinado aos cursos de formação de professores e aos pesquisadores que atuam na área. A professora Amina ressalta o discurso da democracia racial presente nos contextos da Educação Infantil,

[...], mas sempre com o mesmo discurso em sala, “somos todos iguais, não tem ninguém diferente aqui na sala, cada um é de um jeito, mas somos todos iguais” (Amina, entrevista 02/2022).

Essa crença de que “somos todos iguais” naturaliza o racismo e as discriminações que acontecem dentro dos contextos da Educação Infantil. Eliane Cavalleiro, em sua pesquisa traz a fala de uma professora onde revela onde essa distorção é recorrente.

Ao analisarmos as diversas formas de interpretações dadas pelas professoras às diferenças entre negros e brancos, encontramos explicações que querem expressar a igualdade étnica e o compromisso

do professor para garanti-la. [...] Eu chamo a criança e converso com ela. Falo: “Vem cá: ele é igual a você? Ele não é um ser humano igual a você? Só que infelizmente ele é de uma raça e você é de outra. Só que vocês são iguais. Vocês são seres humanos iguais. Vocês são filhos de Deus iguais” (CAVALLEIRO, 2017, p. 69).

No meu cotidiano, em minha prática como docente, também percebo o uso do termo *somos iguais* como forma de igualar a todos sem considerar as diferenças, usado como prática de silenciamento, linguagens que não têm interesse de compreender e trabalhar as diferenças étnicas. Neste sentido a BNCC na medida que compõem o *corpus* de documentos que orientam as ações desenvolvidas nos contextos da Educação Básica no Brasil, necessitava ter enfatizado perspectivas que rompem com práticas como essa, valorizando as diferenças e não a igualdade.

O processo de elaboração da BNCC iniciou-se no ano de 2015, com intensos debates, disputas políticas e ideológicas. Diversos setores da sociedade civil e educação se organizaram para refletir sobre o documento e seu formato, no intuito de garantir um documento único para a Educação Básica nacional, exigência já constatada na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

A professora entrevistada Candance apontou que os embates e tensões em torno da proposta da BNCC;

[...] É um documento muito contestado, pelo momento que se passou pelas coisas que não se agregaram, que não se contemplaram, ele veio, nós votamos, entrávamos no portal e votávamos [...] e eles parecem que quando foi para a construção negaram tudo completamente (Candance, entrevista 02/2022).

No ano de 2016, ocorreu o golpe político no Brasil que resultou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff e, a partir desse fato político, o andamento e a conclusão do documento da BNCC sofreram desgastes e desvios. A versão final da BNCC para Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em 2017, após leituras, sugestões e duas versões prévias, mas a conclusão deste documento não ocorreu conforme havia sido programado, uma vez que os grupos sociais e universidades que debatiam sobre o texto ficaram fora das decisões tomadas. Raquel Firmino Magalhães Barbosa, Rodrigo Lema Del Rio Martins e André da Silva Mello (2019) assinalam que:

Ela [BNCC] é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-

governamentais (Todos para a Educação) e parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham interesses em temas como diversidade de gênero e ensino religioso, além de posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 e 2016 (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 156).

A professora Nzinga analisa como o texto aprovado da BNCC não correspondeu ao que a categoria dos professores havia defendido:

[sobre] a BNCC você precisa ter uma lupa muito grande para ver até onde a gente consegue defender nossos ideais, porque a segunda versão era o que a gente queria [...] aquilo não foi, mesmo assim, enquanto militância, enquanto professor que está aqui neste lugar, que acredita, as pessoas que nos representavam conseguiram deixar alguma coisa (Nzinga, entrevista 02/2022).

Em linhas gerais, a proposta normativa da BNCC para a Educação Básica designa um conjunto de “aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das suas etapas, para que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7). Segundo o documento aprovado, consta que a proposta estaria orientada em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

No texto introdutório da BNCC está expresso que este documento se destinaria a preencher as lacunas deixadas por políticas educacionais anteriores, além de um fortalecimento da colaboração entre as esferas do governo e da qualidade da Educação Básica, garantindo, além do acesso e permanência nas escolas e redes, um patamar comum de aprendizagens aos alunos (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que a BNCC é fruto de outros dispositivos legais que evocaram a necessidade de construir um currículo mínimo para a Educação Básica, tais como a Constituição Federal de 1988 e o PNE de 2014. Na Constituição, a Educação Infantil não aparece como Etapa da Educação Básica, mencionada apenas em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma das professoras entrevistadas, a professora Nerfetiti, ressalta a importância das normativas para balizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

[...] a legislação também é importante, é um termômetro e precisa ser considerado, apesar de que tem muitas que nos decepcionam [...] A própria DCNEI é um documento curtinho e tão interessante, eu gosto

muito, acho que para nós da Educação Infantil, é fundamental, a LDB, quando reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica (Nefertiti, entrevista 02/2022).

As pesquisadoras Ligia Maria Leão de Aquino e Flávia Maria de Menezes (2016) contribuem para o debate sobre a BNCC no contexto da Educação Infantil, evidenciando a posição de sustentação de projetos neoliberais de nação e de sujeito:

Ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC para a educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros deslocam o foco da ação pedagógica do contexto da experiência para centrá-lo no contexto da mudança, e, neste, percurso, deslocam o foco dos sujeitos para colocar na centralidade das propostas educacionais e das práticas dos educadores os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, os conhecimentos, conteúdos e valores que expressam o projeto de nação explícito (e implícito) no documento, objetivando uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 32).

A professora Nzinga aponta as armadilhas trazidas pela BNCC,

[...] a gente olhar para esse documento e saber que ele não é neutro [...] de repente você está defendendo algo que não acredita (Nzinga, entrevista 02/2022).

Para além dos projetos de nação e de sujeitos trazidos pela BNCC, outros pesquisadores também problematizam o sentido da palavra “comum” empregado pelo documento e apontam que este termo não dá conta de abranger toda a diversidade de povos, etnias e culturas que constitui o País. Vejamos como eles se posicionam a esse respeito:

Como um currículo “comum”, que incorre num padrão e modelo de educação, pode dar conta do “diverso” e dos muitos outros, da dinâmica cultural que perpassa a escola, um espaço de encontros, confrontos, acordos, produções de preconceitos, estereótipos e conflitos constitutivos das relações sociais (SOUZA, 2016, p. 138, grifos no original).

Entretanto, a definição de campos comuns como horizontes pelos quais as experiências infantis nas instituições devem assentar parece ser um risco à possibilidade da experiência como algo que é singular e inerente à pessoa (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 41).

Dito de outra forma, ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou “invólucro” no qual se assenta a base, ou

seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51, grifos no original).

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com diferentes interesses políticos e variados entendimentos teóricos e pedagógicos, a BNCC se torna um espaço de disputas. Universalizar currículos, retirar a autonomia das escolas e professores pode representar limitações e retrocessos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 168).

Portanto, o emprego do termo “comum” expressa uma concepção universal e homogênea de infância, em que todas as vivências e experiências infantis acontecem na mesma medida, como se suas realidades sociais, culturais e econômicas fossem as mesmas, desconsiderando, sumariamente, as diferenças nos modos de viver, como sustentado por Souza (2016):

Aliado ao adjetivo nacional, traduz a ideia de que a educação brasileira, de âmbito continental, pode reunir o conjunto de práticas educativas e de conteúdo do currículo - construídos num contexto de diversidade cultural, de histórias de conflitos, desigualdades sociais e raciais, discriminações, extermínios -, a partir do substantivo comum, que embora faça referência ao que é “habitual” ou “a maioria”, tem como oposto justamente a característica da formação do nosso país e da nossa Educação: as singularidades, as especificidades, a pluralidade, a diversidade que diz das muitas infâncias, crianças, experiências, interesses, relações socioculturais, escolas, comunidades e grupos (SOUZA, 2016, p. 140-141, grifos no original).

Nas entrevistas, também foram expressas críticas sobre a universalização do currículo contida na BNCC. A professora Nerfetti problematiza esta questão quando afirma que:

[...] e na Educação Infantil fica preso naquilo que a gente sabe, nos campos de experiências, direitos de aprendizagem, como se tivesse total harmonia entre todas as pessoas em todas as classes, não considera as diferenças. Nem estou falando de questão de raça, mas, de questão social mesmo. Como ela foi feita para a escola particular e para a pública, é como se todo mundo fosse igual, ela consegue homogeneizar todas as crianças, os estudantes, os professores de todas as escolas, sendo que a gente sabe que culturalmente a diversidade é imensa (Nerfetti, entrevista 02/2022).

Além disso, tal como explicitam Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), ao construir um currículo que desconsidera as diferenças culturais e sociais, arriscamo-nos a oferecer somente o mínimo, o que é insuficiente para subsidiar a formação da identidade

social e cultural de um sujeito. Com base em minha experiência enquanto educadora da Educação Infantil, percebi que a abordagem conteudista e prescritiva da BNCC torna a prática docente enrijecida, além de não considerar o conhecimento que as crianças produzem por si próprias e aqueles que são construídos a partir das relações entre seus pares e entre crianças e adultos. Esta percepção também foi expressa por uma das professoras entrevistadas:

[...] o currículo para Educação Infantil precisa considerar essas especificidades, respeitar o tempo da criança, valorizar a criança enquanto criança, sem intenção de adiantar os conteúdos do Ensino Fundamental (Nerfeti, entrevista 02/2022).

Deste modo, Vanessa da Silva Almeida e Bianca Salazar Guizzo (2021) alertam que os conteúdos e os objetivos de aprendizagem trazidos pela BNCC não possibilitam ao professor considerar todas as singularidades das crianças que frequentam a Educação Infantil, pois a Base “parece ser um documento balizador de vivências homogêneas experienciadas por todas as crianças em uma narrativa homogeneizante que acaba deixando à margem a relevância de viver a infância em suas múltiplas facetas” (ALMEIDA; GUIZZO, 2021, p. 26).

Reitero a preocupação de Almeida e Guizzo (2021) quando afirmam que precisamos refletir, problematizar sobre aquelas crianças ocultadas pela BNCC.

[...] a BNCC, para mim, é limitada, prescritiva e, ainda digo mais, com relação às questões étnico-raciais, com relação às questões de gênero, ela é insuficiente, eu diria omissa, porque, veja bem, em um país tão desigual igual o nosso, em um país racista igual o nosso, que a gente vê as manifestações de racismo cada vez mais nas redes sociais e a BNCC ignorar (Nerfeti, entrevista 02/2022).

Por compreendermos a amplitude do documento que subsidia ações para a Educação Infantil de todo o Brasil, que abriga uma vasta diversidade cultural, cabe-nos, como pesquisadoras das infâncias e relações étnico-raciais, atentar para as ações propostas pelo documento, uma vez que incidem, diretamente, nas práticas desenvolvidas no contexto escolar. Ademais, reconhecemos a impossibilidade de o documento dar conta das especificidades que envolvem a primeira etapa da educação básica, sobretudo em função da diversidade que caracteriza o público que a frequenta.

As pesquisas em torno da BNCC no âmbito da Educação Infantil, tanto durante quanto após sua homologação em 2017, suscitam reflexões pertinentes sobre o impacto

deste documento nas práticas no “chão da escola”, considerando que a Base orienta a elaboração de currículos para as unidades escolares.

Um levantamento realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes permitiu localizar as pesquisas relacionadas a esta temática. Este levantamento foi realizado, inicialmente, em dezembro de 2021, porém, por divergências nos dados encontrados, uma nova pesquisa foi efetuada em fevereiro de 2022, cujos resultados estão enumerados no quadro 4:

Quadro 4 – Levantamento do tema no Portal de Periódicos e Catálogo de teses e dissertações - Capes

Portal de Periódicos – Capes				
Descritores/Filtros	Período	Artigos	Dissertações	Teses
BNCC	2015-2022	737	1	00
Educação Infantil	2015 a 2020	334	31	00
Educação Infantil <i>and</i> BNCC	2016-2020	4	0	00
Educação Infantil <i>and</i> BNCC <i>and</i> promoção da igualdade étnico-racial	2016-2021	0	0	00
Educação Infantil <i>and</i> BNCC <i>and</i> múltiplas infâncias	2018-2021	0	0	00
Catálogo de teses e dissertações – Capes				
Descritores	Período	Artigos	Dissertação	Teses
BNCC	2015-2020	-	173	0
Educação Infantil	2015-2020	-	142.618	1.124
Educação Infantil <i>and</i> BNCC	2018-2021	-	222	2
Educação Infantil <i>and</i> BNCC <i>and</i> relações étnico-raciais	2018-2020	-	22	2
Educação Infantil <i>and</i> BNCC <i>and</i> infâncias plurais	2015-2022	-	0	0
Educação Infantil <i>and</i> BNCC <i>and</i> promoção da igualdade étnico-racial	2018-2020	-	22	2

Fonte: a autora, 2022.

O levantamento foi realizado considerando as produções publicadas a partir de 2015, ano em que as discussões sobre a construção da BNCC foram iniciadas. Para cada descritor foram utilizados filtros para melhor definição dos resultados.

No portal de periódicos da Capes, com o descritor “Educação Infantil”, foram utilizados os filtros: “dissertação”, “2015 a 2022”, “periódico revisado por pares”; e, para os artigos, a palavra “dissertação” foi substituída por “artigo”, continuando com os demais filtros. Com o descritor “BNCC”, os filtros usados para encontrar dissertações foram: “dissertações”, “educação” e “português”, e, para encontrar os artigos, os filtros foram: “artigos”, “educação”, “português” e “periódicos revisados por pares”.

Combinando os descritores “Educação Infantil”, “BNCC” e o operador booleano “and” com os filtros “artigos”, “Educação Infantil”, “2016 a 2020”, “periódicos revisados por pares” e “português”, não foram encontrados resultados para dissertações. Em outra tentativa, foram aplicados os descritores “Educação Infantil and BNCC and promoção da igualdade étnico-racial”, sendo localizados quatro artigos que tratam da diversidade no âmbito do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, a combinação dos descritores “BNCC and Educação Infantil and múltiplas infâncias” resultou em três artigos que não se relacionavam à temática aqui pesquisada.

No catálogo de teses e dissertações da Capes foram encontradas 173 dissertações com o descritor “BNCC”, e 41.124 teses e 142.618 dissertações, com o descritor “Educação Infantil”. Ao combinar esses dois descritores, as produções caem para 22 dissertações, entre 2018 e 2021. A combinação entre os descritores “Educação Infantil”, “BNCC” e “relações étnico-raciais” apresentou somente quatro resultados: duas dissertações e duas teses. Dessas, apenas uma tinha alguma relação com a temática pesquisada neste estudo, referindo-se ao contexto da Educação Infantil, relações étnico-raciais, o pertencimento e a identidade das crianças negras.

Vale ressaltar aqui a importante pesquisa realizada por Flávia de Jesus Damiano e Rosângela Costa Araújo sobre os trabalhos apresentados nos anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) em julho de 2014, na qual as pesquisadoras destacaram a escassa quantidade de trabalhos encontrados que faziam referência a infâncias e infâncias negras:

O levantamento empreendido no VIII COPENE possibilitou a um só tempo, visibilizar os estudos apresentados nesta edição do evento, bem como, problematizá-los. As análises iniciais, nos trabalhos do VIII COPENE apontam a carência de trabalhos que elejam a intersecção

entre as categorias raça, gênero e geração quando temos em pauta as questões das crianças negras brasileiras e suas infâncias (ARAÚJO; DAMIÃO, 2019, p. 13).

A pesquisa dessas autoras corrobora os resultados dos levantamentos em base de dados realizados nesta investigação, visto que é possível verificar a incipiente produção de conhecimento sobre a BNCC, Educação Infantil e relações étnico-raciais. A única publicação encontrada trata-se da pesquisa de mestrado de Áurea Alice de Souza Moura (2020), que analisou o pertencimento e a construção da identidade étnico-racial da criança negra na Educação Infantil, mas não adentrou na análise da BNCC.

A autora Marcia Lucia Anacleto de Souza (2016) traz reflexões quanto aos avanços e retrocessos nas políticas públicas no tocante à Educação Infantil, colocando em discussão o sentido de uma Base Nacional Comum Curricular:

O debate instaurado, nacionalmente, com a construção de um documento curricular que implica uma abordagem nacional comum sobre o que deve constar nas práticas e discursos (conteúdos, conhecimentos, saberes, concepções, conceitos) das diferentes realidades educacionais brasileiras para as creches e pré-escolas, provoca reflexões acerca das possibilidades de avanços ou retrocesso nas políticas públicas para esta etapa da educação. Afinal, há que se pensar, qual o sentido de uma base nacional comum curricular para a Educação Infantil? (SOUZA, 2016, p. 137-138).

A estrutura da BNCC não considera a escola uma extensão dos espaços sociais, os diversos contextos de vida, a cultura, o pertencimento étnico-racial que compõem as infâncias. Pelo contrário, universaliza esses contextos e considera que todos pertencem a uma infância comum, deixando de subsidiar ações que promovem a construção da identidade das crianças que frequentam a Educação Infantil e fazem parte das diferentes infâncias e culturas do País.

5.1 Análise dos objetivos da BNCC/Educação Infantil em relação à promoção da igualdade étnico-racial

Ao percorrer a BNCC para a etapa da Educação Infantil em uma leitura mais analítica e reflexiva, foi possível elaborar algumas ponderações referentes aos objetivos dispostos na BNCC e como esses objetivos poderiam contemplar os conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira. Intentamos articular esses objetivos com os valores civilizatórios elencados por Trindade (2005).

A estrutura do texto da BNCC para a Educação Infantil é orientada por dois eixos estruturantes as interações e as brincadeiras os quais, por sua vez, abrangem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências. São mencionados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados na EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E são mencionados os seguintes campos de experiências para serem propiciados: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) espaços, tempos, quantidade, relações e transformações.

No campo de experiências estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em grupos de três faixas etárias: zero a um ano e seis meses – os bebês; um ano e sete meses a três anos e 11 meses – crianças bem pequenas; e quatro anos a cinco anos e 11 meses – crianças pequenas. O Quadro 5, que consta na página seguinte, expõe os objetivos de aprendizagens por campo de experiências e apresentamos destaques aqueles que se relacionam às questões étnico-raciais.

Quadro 5 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência *O eu, o outro e o nós*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BRASIL, 2017, grifos nossos.

Segundo a BNCC, é por meio dos campos de experiências que as crianças irão aprender e se desenvolver. Ao analisar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, podemos constatar que o campo de experiência *O eu, o outro e o nós* apresenta 20 objetivos, sendo que somente três deles associam este aprendizado e desenvolvimento à promoção do respeito ao outro e à sua cultura, porém não é feita menção explícita às questões étnico-raciais. Essa é uma questão que merece análise e problematização, uma vez que, em comparação com

os outros campos de experiência, este campo é o que poderia sugerir maiores possibilidades de abordagem sobre culturas, diversidades e diferenças étnico-raciais. Além disso, poderia contemplar percepções de infâncias, contextos de vivências e pertencimento étnico-racial, uma vez que envolve as percepções de si, do outro e do mundo.

Nesse diapasão, o objetivo EI02EO02 – “Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios” poderia mencionar especificamente a construção da imagem positiva da criança negra e indígena, crianças que, comumente, frequentam salas da Educação Infantil em contextos que diferem de suas próprias culturas, e se sentiriam representadas por meio de propostas que considerassem a sua cultura. Esses aspectos poderiam estar explicitados na redação do documento, considerando seu impacto nas ações desenvolvidas na Educação Infantil.

O Quadro 6 expõe os objetivos de aprendizagem do campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos*, sendo que apenas um deles estaria relacionado às questões étnico-raciais.

Quadro 6 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BRASIL, 2017, grifos nossos.

No campo supracitado, tem um único objetivo que evoca a compreensão para o trabalho com a cultura a que pertence e é abordado em um sentido individual, não de comunidade. Do mesmo modo, importa observar que esses objetivos poderiam salientar o uso de instrumentos específicos como possibilidade de envolver a cultura afro-brasileira dentro deste campo de experiência, por meio dos repertórios musicais, danças, instrumentos, literatura, contos e atividades artísticas. Conforme salienta Trindade (2005) necessitamos como educadores possibilitar a criança:

[...] ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música e, com isso, não produzirmos alienados musicais desde a tenra idade. Nosso país é riquíssimo em ritmos musicais e em danças, que tal investirmos neste caminho? Conhecer para promover (TRINDADE, 2005, p. 34).

No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” são nove objetivos ao total, porém alguns deles poderiam ter contemplado os repertórios artísticos, instrumentos, sons e músicas que são utilizados em manifestações culturais de várias culturas. No quadro 7 estão elencados os objetivos de aprendizagens do referido campo.

Quadro 7 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS0) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS0) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BRASIL, 2017.

Dependendo da situação em que estes objetivos serão propostos, é possível que quem irá trabalhá-los descubra e compreenda que há materiais de outras culturas para explorar, porém, frisamos a importância e a necessidade de se apresentar, já na redação dos objetivos, a proposta de trabalho envolvendo outras culturas que, por fazerem parte do contexto social, precisam ser consideradas, sobretudo quando se trata de culturas historicamente marginalizadas, de modo que os documentos curriculares possam orientar, de fato, práticas para a formação social da criança e do sujeito.

O campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* é contemplado com 27 objetivos, apresentados no Quadro 8. Vale ressaltar que nenhum deles menciona objetivos de aprendizagem com dimensões em outras culturas.

Quadro 8 - Objetivos de aprendizagens para o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet, etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias, etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL, 2017, grifos nossos.

No objetivo “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”, as vivências referidas poderiam ser também relacionadas, no documento, com as vivências da cultura a que a criança pertence, seja ela indígena, quilombola ou do campo, por exemplo.

No que se refere aos objetivos “Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor” e “Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor”, fica claro que o adulto-leitor é aquele que guia, orienta. Todavia, o documento não dá ênfase à criança que também é leitora de mundos e construtora de seus próprios significados. Compreendemos que a criança também deve ser considerada como leitora, aprendendo por meio de diferentes experiências, como o manuseio de livros, a escuta de histórias, contos e recontos etc. Além disso, o documento não menciona o vasto repertório da literatura africana e indígenas, e outras formas de conceber a leitura, entre as pluralidades culturais que poderiam contribuir na promoção das relações étnico-raciais. Neste campo, as contribuições de Trindade sobre a oralidade como um valor civilizatório afro-brasileiro também poderiam ser incorporadas para significar a contação de histórias e “promover momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os

fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencialize a expressão 'fale menino, fale menina'" (TRINDADE, 2005, p. 33).

No campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* são 22 objetivos, conforme exposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados retirados da BNCC 2017.

Os objetivos deste campo não apontam os espaços de vivências e socialização de outras etnias. Por exemplo, o objetivo dedicado aos fenômenos naturais poderia ter mencionado o modo como outras culturas vivem em comunidades e lidam com esses fenômenos que interferem no modo como eles organizam suas vidas cotidianas, e, ainda, evidenciado que as ações da sociedade capitalista vêm influenciando o cotidiano das pessoas que moram nesses contextos. Já no objetivo que fala sobre narrar fatos a respeito do nascimento da criança e a história dos seus familiares e comunidade, poderia contemplar a história do nascimento de crianças de outras culturas.

Ao percorrer o documento ainda é possível apreender a perspectiva futuro-orientada e mercadológica de perceber a infância, concebendo-a como tempo de preparação para a vida adulta, para o futuro, tal como expresso no preâmbulo do documento, que afirma: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 05).

Nesta pesquisa defendemos a ideia de que a Educação infantil precisa ser um espaço onde as crianças possam experimentar o novo, criar seus próprios conhecimentos por meio das vivências dos cotidianos, por meio da imaginação e das brincadeiras. Que o currículo da Educação Infantil não seja visto como uma preparação para os anos seguintes, como listagem de conteúdo. Compreendemos que as diferentes formas de viver as infâncias brasileiras não cabem no comum, e não podem ser consideradas como uma infância única, universal para todos os grupos étnicos que existem no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentamos, nesta dissertação, apresentar uma entre várias interpretações que podem ser feitas com base nos diálogos tecidos a partir dos procedimentos metodológicos utilizados. Isso posto, esperamos que outros pesquisadores possam ter o anseio de investigar a temática, propondo novos olhares. Esperamos e esperamos que as discussões provocadas neste estudo possam contribuir para um maior debate sobre a relevância das questões raciais no chão da escola, nas esferas municipal, estadual e federal e nos ambientes acadêmicos, no sentido de mitigar os efeitos do racismo desde a Educação Infantil, e de preparar bases para uma educação antirracista, voltada ao desenvolvimento de cidadãos culturalmente conscientes.

A BNCC traz como foco o protagonismo das crianças, contudo, isso não é uma realidade em nossa cidade, nem no estado ou país. O conjunto de reflexões aqui trazidas nos leva a considerar que há, antes, uma intenção mal disfarçada de treinar a criança pequena, de oferecer atividades mecânicas e elaboradas pelo adulto, sem considerar quais conhecimentos a criança quer construir. Como disse uma das professoras entrevistadas na pesquisa, é importante ler o que não é dito na BNCC, usar uma lupa, ler as entrelinhas, porque dizem muito sobre as concepções de infância defendidas.

As análises efetuadas levam-nos a entender que o documento defende um modelo de criança e infância ideal que deve ser preparada para a etapa seguinte do seu desenvolvimento, desconsiderando a pluralidade de infâncias existentes nas diferentes regiões brasileiras. As crianças do Amazonas não são as mesmas do Mato Grosso, de São Paulo, ou de Santa Catarina. As crianças indígenas, que vivem em comunidades no meio das florestas, não são as mesmas crianças quilombolas ou as crianças que vivem nas metrópoles.

A despeito de todos os avanços oriundos dos estudos do campo dos Estudos da Infância, a infância ainda compreendida como um tempo de espera, de controle do adulto, de limitação, sendo vista cada vez mais como um nicho comercial de estímulo ao consumo. As crianças ganharam mais espaços de voz, mas, ao mesmo tempo, perderam espaços de liberdade de ir e vir no meio social, sendo reclusas, oprimidas em espaços de modo desproporcional à sua significância.

A partir da análise documental, evidenciamos que os objetivos da BNCC poderiam ter explorado a temática das relações étnico-raciais e os valores civilizatórios afro-brasileiros em todos os campos de experiência, portanto, neste aspecto, o documento

é substancialmente insuficiente ante a importância do tema para o desenvolvimento e construção da identidade da criança e seu meio social. Assim, apesar dos avanços nas políticas que asseguram os direitos das crianças, a cidadania infantil no contexto brasileiro só será contemplada quando as relações étnico-raciais forem consideradas na Educação Infantil como prática relevante.

A aprovação da Lei 10.639/2013 possibilitou mudanças expressivas para o trabalho com as crianças, oportunizando a ampliação de debates e a visibilidade dos saberes, história e cultura afro-brasileira e indígena nas políticas educacionais da Educação Infantil. Entretanto, para que os conhecimentos africanos e indígenas sejam incorporados ao Projeto Político Pedagógico das escolas, de forma contínua, é importante que a lei seja conhecida e aplicada por todos os educadores em suas práticas pedagógicas.

Cabe lembrar, nesse ponto, a pertinência das considerações de Nogueira (2017a), quando afirma que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 fazem um convite a nós, educadores, para que repensemos, de forma crítica, as formulações epistemológicas de nossas práticas em sala de aula, tarefa que vai muito além de trabalhos esporádicos em função de datas comemorativas, o que acaba levando a uma abordagem estereotipada e distorcida da temática das relações étnico-raciais.

É fundamental que professores elaborem seu planejamento considerando as especificidades e o conhecimento que cada criança traz de sua cultura. Dessa maneira, é necessário realizar uma investigação prévia sobre esses conhecimentos e ter como suporte um documento que sustente as práticas de todas as realidades sociais.

A formação de professores para o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil deve suscitar a reflexão sobre seus conhecimentos teóricos e práticos em sala de aula, também sobre as concepções e conhecimentos que ele formula ao longo de seu percurso profissional. A capacidade de lançar um olhar atento e sensível aos conflitos raciais no ambiente escolar, em conjunto com as formações sobre o tema, pode dar lugar a novos saberes que, por sua vez, poderão subsidiar novas práticas.

As análises aqui empreendidas nos levam a considerar que há um interesse maior do sistema educacional em preparar as crianças para o futuro do que em implementar políticas que irão influenciar significativamente na construção das suas identidades e subjetividades considerando-as no presente. No município de Rondonópolis, desde o início da minha atuação como professora, bem como nos relatos das professoras entrevistadas, não houve qualquer programa, projeto ou política que fosse destinado à promoção da igualdade racial ou construção da identidade étnica das crianças.

Desta forma, foi possível perceber a partir da pesquisa bibliográfica, das análises dos objetivos da BNCC e dos diálogos estabelecidos com as professoras, que a BNCC não considera e não contempla estratégias e formas de promover a igualdade das relações étnico-raciais dentro dos contextos da Educação Infantil. Como essas crianças construirão suas subjetividades, sua identidade étnica, se são silenciadas em documento que orienta a construção de propostas e do currículo na Educação Infantil?

Coloco-me no grupo de pesquisadores que evocam a seguinte pergunta: as infâncias cabem no comum? Pensando a partir da minha experiência docente com a BNCC, no chão da escola, e tendo em mente as diferentes infâncias e crianças que recebo diariamente na escola, pensar em um currículo que homogeneíza todas as infâncias em um documento, perpassa também pela reprodução de valores e conhecimentos eurocêntricos, que subalterniza e desqualifica outros saberes, outras estéticas, outros modos de vida. Considerar a escola como um espaço plural é também considerá-la como uma extensão da sociedade e, tal como expressou uma das professoras entrevistadas, as omissões perpassam a BNCC em nome de um currículo “comum”.

Desta forma, ao apresentarmos outras perspectivas de infâncias, sobretudo os repertórios africanos e indígenas sobre infâncias, buscamos avançar nas reflexões e no reconhecimento de que todas as crianças tenham oportunidades de serem incluídas nos debates políticos. Esperamos, assim, contribuir para novas pesquisas e discussões sobre a temática pesquisada, e também dar visibilidade para a ampliação e efetivação de políticas para a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil.

No momento em que chegamos à conclusão deste estudo, ansiamos, sobretudo, que tenhamos conseguido apresentar algumas contribuições significativas para a constituição de uma nova forma de considerar as questões étnico-raciais na Educação Infantil.

A contribuição de Azoilda Trindade sobre o quanto a cultura do povo brasileiro emergiu da ancestralidade Africana e tem as marcações que estão escritas nos nossos repertórios musicais, danças, artes, ciência, literatura, religião, pele e na nossa alma. Desta forma, esses valores, que constituem nosso ser, necessitam estar inseridos na nossa formação na condição de sujeitos afrodescendentes, desde muito pequenos, em todos os espaços de construção de identidade, iniciando na Educação Infantil.

Nas reflexões suscitadas na pesquisa, na experiência da pesquisadora na Educação Infantil e nas vozes das professoras que dialogaram na investigação, é possível evidenciar a abordagem conteudista e prescritiva da BNCC, que, ao invés de propor espaços de

construção de conhecimentos significativos considerando os espaços e as realidades sociais, engessa a prática da professora, não levando em consideração conhecimento que as crianças produzem individual ou coletivamente, a partir das relações que travam entre si, com adultos e com não-humanos.

Ao abordarmos sobre as infâncias e as questões étnico-raciais na BNCC nos cotidianos das crianças, procuramos evidenciar a importância dos conhecimentos formulados a partir das experiências diárias e como estão acontecendo nas práticas cotidianas as políticas elaboradas nesse currículo, especificamente quanto a abordagem das relações étnico-raciais. As políticas do currículo subsidiaram a produção deste trabalho, que pretende provocar reflexões e buscas por caminhos para que as práticas educativas sejam pensadas com a intencionalidade de promover a igualdade racial desde a Educação Infantil e a constituição das representatividades sociais das crianças na sociedade.

Ao finalizar esta pesquisa destacamos que as reflexões suscitadas neste estudo precisam continuar dada a necessidade de outros olhares, outras interpretações e da complexidade da temática para a Educação Infantil e as relações que são construídas pelas crianças nesses contextos e que irão influenciar na construção da identidade de cada criança que recebemos diariamente no nosso cotidiano.

Destaco que eu fui essa criança, que teve a construção de sua identidade influenciada negativamente e que somente hoje me vejo como mulher negra. Deste modo, os conflitos de identidade e pertencimento vivenciados por mim, poderiam ter sido minimizados caso houvesse uma preocupação, ainda na minha infância, de como eu iria construir a minha identidade como uma criança negra.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo: Coleção Polêmicas do nosso tempo, 2020, p. 17-35.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16. jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 71–78, fev. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/816/825>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ALMEIDA, Vanessa da Silva; GUIZZO, Bianca Salazar. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos estudos culturais. **Debates em Educação**, [s. l.] v. 13, n. 33, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12640/9327>. Acesso em: 02 out. 2021

AQUINO, Ligia Maria Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409/2133>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Revista Educação**, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 02 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.639**, de 09.01.03: altera a Lei n.º 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira. Federal n.º 10.639/2003. Brasília. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552515/publicacao/15678072>. Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.645/08, publicada em 11/03/08 no **Diário Oficial da União**. Altera a Lei n.º 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – versão final. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2012.

BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 43. ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Ed. Saraiva, [1988] 2009a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CP003/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional Nº. 53/2006. Brasília: 2006. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (org.) **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ra/a/KVY4YvjLjFFCQqr3mwsqh9d/?lang=pt>. Acesso: 12 jan. 2021.

COLONNA, Elena. O lugar das crianças nos estudos africanos: reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNISUL, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 3-23, jul./dez. 2009. Disponível: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/493/494>. Acesso em: 08 mai. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos culturais, educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

DAMIÃO, Flávia de Jesus; ARAÚJO, Rosângela Costa. Infâncias negras no Brasil: Produção de conhecimento interseccional desde o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE). **Revista Internacional de Análise Cognitiva – (RIANCO)**, v. 1, n. 1, 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 64-89

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>. Acesso em: 15 set. 2020.

KWANZA, Ariane Tena. **Psicologia preta e afetos: Educação e infância em afroperspectiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2020. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/ARIANE-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

KOHAN, Walter. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-137, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 04 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Wesley Souza. **Educomunicação**: As imagens racializadas de crianças indígenas na mídia telejornalística. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2020. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3818/1/DISS_2020_Wesley%20Souza%20Mendon%20c3%a7a.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 7-49.

MOURA, Áurea Alice de Souza. **As relações étnico-raciais na Educação Infantil**: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade metodista de Piracicaba, 2020. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/01032021_132020_aureaalicedeso uzamoura_ok.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

NOGUERA, Renato. Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. **Revista AÚ**, v. 02, n. 2, p. 5-18, 2017a. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/39>. Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Acadêmica Magistério**. v. 1, n. 15, p. 398-411, 2017b. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/download/4532/2447>. Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 53-70, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>. Acesso em: 05 mar. 2020.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625–644, set.-dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v14n31/1984-5987-childphilo-14-31-00625.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

NUNES, Angela. A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre infância. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISUL, v. 4, n. 8, p. 342-359, jul./dez.2011. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/798/74>. Acesso em: 17 mar. 2020.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, [S. l.], v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314>. Acesso em: 19 abr. 2022.

OLIVEIRA, Patrícia Alves Santos. **Infância, gênero, religião e educação: entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora**. 1. ed. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2020.

PAULA, Elaine de. **“Vem brincar na rua!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: Capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos**. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129381/328604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 mai. 2022.

PINHEIRO, Carla Santos. Educação Infantil na Lei Federal n. 10.639/03: o gato comeu? **II Copene Nordeste, Epistemologias negras e lutas antirracistas**. João Pessoa, PB, 2019.

PRADO, Renata Lopes; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Fúlvia Rosemberg e sua luta pelo direito à creche e à educação infantil. **Revista Magistério**, v. 1, p. 17-20, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-das-creches-aos-ceis-ed-especial/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 02 fev. 2022.

RONDONÓPOLIS. Política de Educação Infantil: **Manual Informativo** – Creche. Org. Vera Lúcia de Souza Moraes. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 1995.

_____. Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil. Secretaria Municipal de Educação. **Departamento de Ensino**. 2004.

_____. **Política Municipal de Educação Infantil** “Construindo Caminhos”. Prefeitura de Rondonópolis, SEMED, Mato Grosso, 2016.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Diretriz Curricular Municipal para Educação Infantil de Rondonópolis/MT: A criança como protagonista**, 2021.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Brasília: MEC, 2012. p. 11-46.

_____. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais...** Brasília: UNESCO Brasil, 2003a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131340>. Acesso em: 09 ago. 2022.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pró-Posições**, vol. 14, n. 1 (40), Jan/abr. 2003b. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-118. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modo de ser criança no quilombo Mato do Tição Joaboticatubas**. Tese (Doutorado em Conhecimento e inclusão social em educação) - Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AHNKUX/1/tese_de_doutorado_patr_cia_maria_de_souza_santana.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

SANTOS, Ana Paula; SANTOS, Marlene Pereira dos. **Infância e quilombo**: as relações étnico-raciais e as crianças quilombolas. *In*: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; PEREIRA, Jaquelândia Aristides; SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho; ASTIGARRA, Andrea Abreu; SILVA, Maria Saraiva da (org.). **Infância e relações étnico-raciais em pesquisa**. Fortaleza, CE: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 183-194

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Prefácio. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 11-13. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Camila Maria de Pinho. **Juventude, teatro e educação**: Um olhar a partir da afroperspectiva. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2020. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/CAMILA-MARIA-SANTOS-DE-PINHO.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, Keila Pereira da. **Educar para a promoção da igualdade étnico-racial**: uma proposta de diagnóstico na Educação Infantil. 2018 (artigo de especialização). Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2018.

SILVA, Vinicius Baptista da Silva; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50 jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HxWhYhpq8WsCbVV9rK3D83r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Rogério Correia da Silva. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 58, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjdK77dzFcnQFzj6jwSJdmc/abstract/?lang=pt>. Acesso: 14 set. 2021.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. Tradução Deborah Weinberg. 2. ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570>. Acesso em: 03 mai. 2022.

SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **A cultura da criança quilombola**: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/687/1/Arilma%20Maria%20de%20Almeida%20Spindola.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PAULA, Elaine de. **“Vem brincar na rua!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil**: Capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129381/328604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 25 mai. 2022.

RAMOS, Bruna Brito. **“A pré-escola não é uma preparação para o ensino fundamental”**: a identidade de pré-escolas de Fortaleza sob a ótica de professoras de educação infantil. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69009/3/2022_dis_bbramos.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138/144>. Acesso em: 13 jun. 2023.

_____. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a Sociedade contra a Escola. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, 33. 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: [https://www.anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file#:~:text=2\)%20M%C3%BAltiplas%20inf%C3%A2ncias&text=Se%20for%20poss%C3%ADvel%20fazer%20algumas,plenos%20e%20produtores%20de%20sociabilidade..](https://www.anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file#:~:text=2)%20M%C3%BAltiplas%20inf%C3%A2ncias&text=Se%20for%20poss%C3%ADvel%20fazer%20algumas,plenos%20e%20produtores%20de%20sociabilidade..) Acesso em: 30 mai. 2023.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In: MEC - Valores afro-brasileiros na Educação*. Boletim, v. 22, 2005. p. 30-36. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ANEXO 1 – Parecer Comitê Nacional de Ética

UNIVERSIDADE
FUNIVERSIDADE FEDERAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO E INFÂNCIAS PLURAIS: RECONHECIMENTO OU ESQUECIMENTO DAS DIFERENÇAS NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: KEILA PEREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54519921.9.0000.0126

Instituição Proponente: Campus Universitário de Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.231.257

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa "CURRÍCULO E INFÂNCIAS PLURAIS: RECONHECIMENTO OU ESQUECIMENTO DAS DIFERENÇAS NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL". A pesquisa tem como objetivo investigar as concepções de infância na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), assim como a percepção do professor com relação às contribuições deste pressuposto para o reconhecimento das infâncias plurais na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. Tem como aporte teórico a afroperspectividade. O percurso metodológico está fundamentado na abordagem qualitativa, tendo a entrevista como técnica de coleta de dados. Para tanto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) professoras. Espera-se como resultado de pesquisa que as percepções suscitadas pelas professoras, em diálogos com a BNCC e autores que abordam a temática, possam subsidiar reflexões políticas e epistemológicas, por meio da defesa de currículo que considere a pluralidade de infância.

Objetivo da Pesquisa:

As informações, abaixo, foram retiradas do documento

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_18750410, 21/12/2021:

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 5.231.257

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção de professores com relação ao aporte da BNCC para o reconhecimento das infâncias plurais na educação infantil, assim como as concepções de infâncias plurais.

De modo específico, busca-se: 1. Identificar as concepções de infância contempladas pela BNCC; 2. Problematicar a BNCC a partir das narrativas das professoras e suas experiências com as infâncias plurais na educação Infantil; 3. Investigar as percepções das professoras sobre a BNCC para o reconhecimento das infâncias plurais na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações, abaixo, foram retiradas do documento

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_18750410, 21/12/2021:

A pesquisa poderá acarretar riscos mínimos às participantes em relação a desconfortos, angústias e estresse emocional. É importante mencionar, no entanto, que serão adotados os seguintes procedimentos para minimização dos riscos às participantes: a) respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos; b) sigilo da identidade, caso assim preferam e dos dados por elas fornecidos durante as entrevistas; c) compromisso de assegurar espaço para expressão de receios e dúvidas; d) interrupção da entrevista ou de questão causadora de desconforto emocional, caso as participantes assim se sintam; e) garantia de desistência a qualquer momento da pesquisa; f) direito de acesso aos dados reunidos e sistematizados pela pesquisadora para que possam revê-los, opinar sobre eles e ou modificá-los; f) direito à indenização, caso ocorra algum dano durante a pesquisa, embora esta não acarrete diretamente prejuízos de ordem financeira, física ou psicológica.

Os benefícios esperados com a pesquisa são: a curto prazo, os benefícios para as participantes envolvem uma possível reflexão quanto às suas experiências e práticas relacionadas às infâncias plurais no contexto da Educação Infantil, entendendo-as como possibilidades de questionar o currículo que está sendo implementado na Educação Infantil, como um currículo que favorece somente a uma concepção de infância. A longo prazo, esta pesquisa visa trazer para o campo da educação infantil e das infâncias reflexões políticas e epistemológicas, por meio da defesa de currículo que considere a pluralidade de infância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa nacional; oriunda de programa de pós-graduação, em que o centro de

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.231.257

pesquisa se encontra no Brasil; não é um estudo multicêntrico e contará com a participação de cinco professoras efetivas da rede municipal de Rondonópolis/MT que atuam na educação infantil há mais 10 anos, com experiências em cargos de gestão (coordenação, secretaria de Educação, diretora).

A pesquisadora menciona que as entrevistas se iniciarão em 17 de janeiro de 2022 e terminarão no dia 28 de janeiro de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide informações no campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência observada, no parecer consubstanciado no. 5.228.511, emitido pelo CEP/UFR, em 07/02/2022, diz respeito ao cronograma da pesquisa, que precisa ser ajustado em função do parecer consubstanciado de aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFR, ou seja, a pesquisa com as participantes poderá ter início apenas após a aprovação deste CEP. Sendo assim, solicita-se que seja alterado o cronograma apresentado nos documentos que constam neste protocolo de pesquisa, a saber: Informações Básicas do Projeto de Pesquisa e Projeto de Pesquisa Detalhado (versão brochura).

Na análise da documentação apresentada, nesta segunda versão do protocolo de pesquisa, verificou-se que a pendência anteriormente apontada foi devidamente atendida, uma vez que a pesquisadora alterou o cronograma da pesquisa, no qual consta que as entrevistas iniciarão em abril de 2022.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, a pesquisadora responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreno, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 5.231.257

Durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2, conforme Ofício Circular CONEP no. 08/2020, de 01 de abril de 2020, recomenda-se a adoção de medidas preventivas e de gerenciamento das atividades de pesquisa, "garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1875041.pdf	08/02/2022 14:57:24		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	08/02/2022 14:56:54	KEILA PEREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Keila_2.pdf	08/02/2022 14:54:09	KEILA PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	carta_de_Anuencia.pdf	21/12/2021 13:05:23	KEILA PEREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_final.pdf	11/12/2021 12:58:25	KEILA PEREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEKEILA.pdf	11/12/2021 08:09:54	KEILA PEREIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 08 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
RAQUEL GONÇALVES SALGADO
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, térreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** oep@ufr.edu.br

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Currículo e infâncias plurais: reconhecimento ou esquecimento das diferenças na base nacional curricular comum na perspectiva de professoras da Educação Infantil”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Keila Pereira da Silva, mestranda sob a orientação da Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as percepções de professoras que atuam em instituições de Educação Infantil de Rondonópolis/MT, para a promoção da igualdade étnico-racial, no contexto da Base Nacional Curricular Comum BNCC, buscando-se compreender como a infância é concebida, as controvérsias em torno de sua implementação e do trabalho com as relações étnico-raciais

O documento que segue terá todas as informações sobre a pesquisa e como será a sua participação nela. Por isso, peço que o leia atentamente. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo a você. Caso possua alguma dúvida, ela poderá ser sanada pela pesquisadora acima mencionada, a qualquer momento. Você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação na pesquisa.

Será realizada por meio de plataforma de videochamada, *google meet* uma entrevista com duração média de quarenta minutos, uma hora. As entrevistas serão gravadas, mas, para isto acontecer, será necessário que você concorde com o registro da sua imagem e áudio. Assim, é importante mencionar que todos os dados gerados nesta pesquisa serão mantidos em sigilo e apenas a pesquisadora terá acesso a eles.

A pesquisa poderá acarretar riscos mínimos, no que diz respeito a aspectos de desconforto, angústias e estresse emocional. É importante mencionar, no entanto, que serão adotados os seguintes procedimentos para minimização dos riscos: respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos; sigilo da identidade, caso assim optem, e dos dados fornecidos durante as entrevistas; compromisso de assegurar espaço para expressão de receios e dúvidas; interrupção da entrevista ou da questão promotora de estresse emocional, caso sintam-se constrangida ou desconfortável ao tratar do assunto em tela; garantia de desistência a qualquer momento da pesquisa; direito aos dados reunidos e sistematizados pela pesquisadora para que possam revê-los, opinar sobre eles e, até mesmo, modificá-los, se assim considerarem necessário; e direito à indenização, caso ocorra algum dano durante a pesquisa, embora esta não acarrete diretamente prejuízos de ordem financeira, física ou psicológica.

Dessa forma, os benefícios esperados com esta pesquisa são: a curto prazo, uma possível reflexão quanto suas experiências e práticas relacionados a relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil e da BNCC, entendendo-as como possibilidades de questionar o currículo e práticas implementadas na Educação Infantil, ao qual contribui tendo em vista somente uma

concepção de infância. A longo prazo, esta pesquisa visa trazer para o campo da Educação Infantil e as relações étnico raciais reflexões políticas e epistemológicas, por meio da defesa de currículo que considere a pluralidade de infância.

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Pode ser que você tenha interesse que seu nome seja utilizado na divulgação da pesquisa, caso assim opte, é necessário que você se manifeste em relação a isso ou, caso contrário, escolha um nome fictício a ser utilizado.

Você não terá qualquer tipo de despesa ao aceitar participar da pesquisa, bem como não renunciará aos seus direitos legais.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora Keila Pereira da Silva a qualquer tempo para informação adicional no telefone (66) 996600033 e pelo e-mail keilamariajulia@hotmail.com ou com a professora orientadora, Prof.^a Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano pelo e-mail: sussel@uol.com.br. Caso queira entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis, o telefone é (66) 3410-4153 e o e-mail: cep@ufr.edu.br, localizado na Avenida dos Estudantes, 5055, Cidade Universitária, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78736-900.

Sendo assim, ao assinar este termo você declara que aceita, de forma livre e voluntária, participar desta pesquisa.

Nestes termos, ao clicar na caixa “aceito”, entende-se que você, de forma livre e voluntária, concede consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa e para que sejam feitos os procedimentos necessários ao seu desenvolvimento e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos, de acordo com as condições aqui apresentadas, a fim de que estes sirvam para beneficiar a produção de conhecimento científico.

Para sua segurança, você receberá por e-mail uma via desse documento contendo todas as informações mencionadas anteriormente.

Rondonópolis, 04/03/2022

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 Contexto socioprofissional da entrevistada

1. Como você gostaria de ser chamada?
2. Qual a sua idade?
3. Qual o seu nível de escolaridade?
4. Estudou em ensino público ou privado?
5. Em que área?
6. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
7. Quanto ao pertencimento racial, como você se autodeclara?
8. Você tem filhos?

2 Percepção sobre criança e infâncias

1. Refletindo a partir de um contexto mais geral, o que é, para você, ser criança nos dias de hoje?
2. Quais as diferenças que você vê entre a sua infância e a infância de hoje?
3. Você acredita que a criança tem seus direitos assegurados pelas políticas públicas educacionais?
4. Quais as diferenças e semelhanças que você percebe entre as crianças que você recebe em sua unidade de trabalho ou sala de experiência?
5. Como você vê o tempo da infância?
6. Na sua opinião, toda criança tem possibilidades de viver sua infância?
7. Você se preocupa sobre como as crianças apreendem as diferenças étnicas?
8. Por que e como?
9. Com a experiência de trabalho que você tem, já percebeu ou percebe a antecipação de etapas no contexto da Educação Infantil?
10. Se sim, pode dar um exemplo?

3 Currículo, BNCC e práticas pedagógicas

1. Considerando a sua área de atuação, por que você optou em trabalhar com a Educação Infantil? Quais as práticas pedagógicas que você considera mais relevantes para o trabalho na Educação Infantil?
2. Como você busca conhecimentos para orientar suas práticas ou práticas de outras professoras/se baseia em algum documento oficial?
3. Quais ou qual?
4. Em que sentido esse documento influencia ou não suas práticas?
5. Desde quando você fundamenta suas práticas nesses documentos?
6. Quais as dificuldades que encontra?
7. No seu ponto de vista, qual a relevância de um currículo próprio para a Educação Infantil?
8. Você conhece a BNCC?
9. Caso sim, em que espaço foi o seu primeiro contato com este documento?
10. Quais as suas considerações sobre ela?
11. O que a diferencia de outros documentos?
12. Você acredita que ela considera a diversidade de crianças e infâncias?
13. Quais suas considerações sobre ela e o currículo da Educação Infantil?

4 Relações étnico-raciais, infâncias e BNCC

1. Quando eu falo relações étnico-raciais o que te vem à mente?
2. O que o termo evoca?
3. Para que serve trabalhar as relações étnico-raciais na Educação Infantil?
4. A quem se destina?
5. Você acredita que há diferenciação étnica entre as crianças?
6. Se sim, já vivenciou situações de discriminação entre crianças/crianças, criança/adulto em momentos de acolhida, de lazer pedagógico, do banho, refeições, de descanso etc.?
7. Como você procede nas relações que envolvem manifestações de discriminação racial entre as crianças?
8. Desenvolve ou incentiva práticas para o trabalho com as relações étnico-raciais?
9. Caso não, por quê?
10. Se sim, de que forma?
11. São projetos específicos, semestrais ou em datas comemorativas?
12. Tem alguma avaliação sobre essas práticas desenvolvidas?
13. Em sua relação com os outros docentes, como se estabelecem as questões sobre o trabalho com as relações étnico-raciais?
14. Qual a sua percepção sobre a questão étnico-racial na BNCC?
15. Baseada em sua experiência, quais as suas considerações em relação à parte diversificada da BNCC?

5 Formação inicial, continuada e PPP

1. Poderia comentar sobre a sua formação inicial e a contribuição para a sua atuação na Educação Infantil e com as questões étnico-raciais?
2. Quais os principais desafios no seu trabalho pedagógico?
3. Nas formações continuadas em sua unidade houve discussões sobre a promoção da igualdade étnico-racial?
4. Como se dão as formações em sua unidade?
5. E na secretaria de Educação?
6. Você participa dessas formações?
7. Há cursos específicos que tratam sobre a temática das relações étnico-raciais?
8. Você busca conhecimentos sobre essas questões?
9. No Projeto Político Pedagógico da sua unidade há um tratamento quanto a questões sobre as infâncias plurais/relações étnico-raciais?
10. Caso positivo, de que forma?
11. Caso contrário, qual a justificativa?

6 Relações étnico-raciais na Política Municipal da rede de Educação Infantil

1. Você conhece a Política Municipal de Educação Infantil de 2016?
2. Como você a avalia, quanto às relações raciais/infâncias plurais?
3. Há avanços?
4. Como você avalia a Diretriz Curricular Municipal para Educação Infantil de Rondonópolis de 2021?
5. Ela orienta o trabalho para a promoção da igualdade étnico racial?
6. Já teve acesso a este documento?
7. Você considera que há uma preocupação das gestões municipais em trazer uma centralidade para a abordagem das questões étnico-raciais e as infâncias plurais na rede municipal?