

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA MESTRADO
INTERDISCIPLINAR EM SOCIEDADE E CULTURA

MARIA HELENA FERREIRA DA COSTA

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Sociedade e Cultura para obtenção do título de Mestre em
Interdisciplinaridade Sociedade e Cultura.

Área de Concentração: Sociedade e Cultura Orientador:

Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão.

Coorientador: Prof. Dr. Robson Carlos da Silva.

TERESINA – PI

2025

1

MARIA HELENA FERREIRA DA COSTA

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura para obtenção do título de Mestre em Interdisciplinaridade Sociedade e Cultura.

Área de Concentração: Sociedade e Cultura
Orientador: Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão.
Coorientador: Prof. Dr. Robson Carlos da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Thiago Abreu Florêncio

Professora Doutora Maria da Vitória Barbosa Lima

TERESINA – PI

2025

1

DEDICATÓRIA

A Deus e Oxalá, aos meus irmãos espirituais que muito me ajudaram a renovar a fé a cada dia de vida bem vivido.

Aos meus pais pelo exemplo de vida e participação em práticas umbandistas, que abriram caminhos que jamais trilharia sem eles. (Meu pai, Aníbal Ferreira da Costa *in memoriam*). A meus filhos Anastácia e Enzo que deixaram essa jornada mais leve e alegre em momentos difíceis, pelo amor, paciência e compreensão nos momentos mais atribulados.

Aos meus Professores Doutores Gustavo de Andrade Durão (orientador) e Robson Carlos da Silva (coorientador), à Professora Doutora Maria da Vitória Barbosa Lima que me ensinou tanto com seu jeito manso e ao mesmo tempo incisivo ao longo das observações. Também agradeço ao Professor Thiago Abreu Florêncio com suas observações bem diretivas e enriquecedoras, quando da Banca de Qualificação.

A toda a equipe de professoras e professores do Mestrado Interdisciplinar, os quais estão aqui presentes nessas páginas de um jeito ou de outro, cada um me ajudou nessa trajetória cheia de curvas e tensões, mas também de aprendizagens e conhecimentos ao nos envolver com temáticas tão valiosas nesses tempos de conflitos e animosidade.

Aos meus amigos de jornada de trabalho, coordenadores pedagógicos, amizade que gerou laços de eterna gratidão.

Aos educadores que se fizeram presentes como parceiros dessa caminhada, colaborando com suas perspectivas de vida, dentro do sistema municipal de ensino, o meu mais sincero muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação tem como título Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina, e surgiu a partir do seguinte questionamento: “Há o desenvolvimento de uma educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base a Lei nº10.639/2003, que trata da Educação das relações étnico-raciais na educação formal?”. Seu Objetivo Geral visa analisar como e se acontece a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina através do ensino de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei 10.639/2003, através dos objetivos específicos: Verificar a legislação pertinente à inserção no currículo de conteúdos que tratam da educação antirracista através do ensino da cultura afro-brasileira, no âmbito das instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina; Identificar referências às Lei 10.639/2003, nos documentos curriculares de orientação didático-pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC); e Conhecer as práticas pedagógicas que abordem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos de acordo com a Lei 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina. A pesquisa tem 03 (três) capítulos, o primeiro sob o nome de Relações Étnico-Raciais em Documentos Oficiais da Educação Infantil de Teresina, trará os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica, onde apresenta-se o histórico da municipalização da educação infantil de Teresina e análise de documentos legais. O segundo capítulo tem por título A cultura como mecanismo de fomento à uma educação antirracista, contendo aprofundamentos teóricos necessários para se compreender o conceito de cultura nas Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008). O terceiro capítulo é A Pesquisa: Coleta e Análise de Dados, onde se encontra o processo de apreensão desses dados, com o foco no uso de uma metodologia qualitativa que dê conta de capturar o papel da escola, da educação formal como um local de reforço ou não dessas questões dentro dos conteúdos curriculares, através das técnicas da entrevista semiestruturadas, história oral e roda de conversa. Os autores em diálogo com as palavras-chave são: sobre currículo tem-se José Sacristán (2013), Macedo (2013) e Tomaz T. Silva (2005). Educação infantil, currículo e relações étnico-raciais tem-se Cavalleiro (1998), Cida Bento (2002), Nilma Lino Gomes (2010, 2012, 2023), Cintia Cardoso (2021), assim como Barbara Carine (2023). Sobre cultura foram trazidos Ortiz (1994), Quijano (2005) e Asante (2019), Ana Gomes (2008) e Nilma Gomes (2023). Conceitos como raça, racismo e preconceito foram aprofundados com Munanga (2004), Hall (2006), Fanon (2008) e Kilomba (2019). Como resultado pode-se afirmar que as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), apresentam no seu corpo teórico, referente à educação infantil, um ensino euro centrado, onde a etnia negra pouco ou nada contribuíram ou são citados no decorrer dos conteúdos distribuídos ao longo dos anos. Sobre as Considerações Finais, se constatou que existe uma lacuna, de modo que não se percebeu conteúdos que reportasse ao imenso cabedal cultural, científico e artístico proveniente das diversas etnias negras trazidas para o Brasil como escravizados, de modo que a resposta ao

questionamento inicial da pesquisa sobre a possível existência de uma educação antirracista nas escolas de educação infantil não se efetivou.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Estudos Culturais. Educação Infantil. Currículo. Relações Étnico-Raciais.

4

ABSTRACT

This research is entitled "For an Antiracist Education in the Early Childhood Education Curriculum of Teresina", which arose from the following question: "How is antiracist education developed in early childhood education institutions of the municipal education system of Teresina, based on law 10.639/2003, which deals with the Education of ethnic racial relations in formal education? General objective: to analyze how antiracist education takes place in early childhood education institutions of the municipal education system of Teresina through the teaching of content that meets the guidelines of Law 10.639/2003; Specific objectives: to verify the legislation pertinent to the insertion in the curriculum of content that deals with antiracist education through the teaching of Afro-Brazilian culture, within the scope of early childhood education institutions of the municipal education system of Teresina; identify references to Law 10.639/2003, in the curricular documents of didactic pedagogical guidance prepared by the Municipal Secretariat of Education and Culture of Teresina (SEMEC); and understand how pedagogical practices that address anti-racist education are implemented through the teaching of content in accordance with Law 10.639/2003, in early childhood education institutions of the municipal education system of Teresina. The research has 03 (three) chapters, the first chapter under the name of Ethnic racial Relations in Official Documents of Early Childhood Education in Teresina, will bring the results of a documentary and bibliographic research, where the history of the municipalization of early childhood education in Teresina and analysis of legal documents are presented. The second chapter is entitled Culture as a mechanism for promoting antiracist education, containing theoretical insights necessary to understand the concept of culture in the Municipal Curricular Guidelines of Teresina (2008). The third chapter will be The Research: Data Collection and Analysis, where the results obtained will be presented, focusing on the use of a qualitative methodology that is able to capture the role of the school, of formal education as a place to reinforce or not these issues within the curricular contents, using the techniques of semi-structured interviews, oral history and conversation circle. The authors to discuss the keywords are: on curriculum, there are José Sacristán (2013), Macedo (2013) and Tomaz T. Silva (2005). On early childhood education, curriculum and ethnic racial relations, there are Nilma Lino Gomes (2010, 2012, 2023), as well as Barbara Carine (2023), Cintia Cardoso (2021), Cida Bento (2002) and Cavalleiro (1998). On culture, Asante (2019) and Quijano (2005), Nilma Gomes (2023) and Ana Gomes (2008) were brought. Concepts such as race, racism, prejudice were deepened with Kilomba (2019), Fanon (2008), Munanga (2004) and Stuart Hall (2006). As a result, it can be stated that the Municipal Curricular Guidelines of Teresina (2008) present in their theoretical body, referring to early childhood education, a Euro-centered teaching, where the black ethnic group contributed little or nothing or is cited throughout the content distributed over the years. The Final Considerations follow, where it was found that nothing was found that reported the immense cultural, scientific and artistic wealth coming from the various black ethnic groups brought to Brazil as slaves, so that the answer to the initial question of the

research about the existence of an anti-racist education in early childhood education schools was not effective.

Keywords: Interdisciplinarity. Education. Early Childhood Education. Curriculum. EthnicRacial Relations.

5

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. CAPÍTULO I – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA	18
2.1 A Municipalização da Educação Infantil em Teresina	18
2.1.1. Crianças negras: percentuais gerais e dentro do sistema educacional.....	22
2.2 As Leis Federais, Estaduais e Municipais	24
2.3 Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina: uma construção	30
2.4 Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina: subdivisões internas	43
3. CAPÍTULO II – CONCEITOS NECESSÁRIOS DENTRO DE UM CURRÍCULO PARA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS DE FOMENTO À UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	50
3.1 Conceito de Currículo	50
3.2 Conceito de Cultura dentro do Currículo	57
3.3 Movimento Negro e a cultura na garantia do direito à educação	68
3.4 As Pedagogias Pretas	73
3.5 Conceito de Criança para o Currículo da Educação Infantil de Teresina	77
3.6 Breves considerações sobre o conceito de identidade	83

3.7 Sobre a Representatividade	87
4. CAPÍTULO III – ANÁLISE DE INFORMAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	90
4.1 Fundamentação Teórica	90
4.2 Coleta de Informações	95
4.3 Análise de Informações Obtidas	95
4.3.1. Categoria: Conceitos	100
4.3.2. Categoria: Relações Sociais e Étnico-Raciais	106
4.3.3. Categoria: Práticas Pedagógicas	112
4.3.4. Categoria: Referenciais Teóricos e Formação de Professores	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	135

1. INTRODUÇÃO

A motivação que impulsionou esta dissertação se deu mediante a observação e constatação que numa escola de educação infantil do município de Teresina não era possível perceber a representação visual de pessoas negras em nenhum material pedagógico exposto em paredes, como cartazes ou quaisquer outros tipos de suportes didáticos. Era como se essas pessoas negras não existissem para aquele ambiente escolar. Esse fato se deu por volta de 2002.

A partir dessa realidade, a pesquisadora questionou tanto a gestão quanto a equipe de professoras, como essas profissionais percebiam ou não tal invisibilidade. Não obtendo respostas plausíveis sobre tal postura, o passar dos meses tornou esse incômodo ainda maior. Devido as especificidades dessa função, coordenadora pedagógica, em momentos de planejamento com as professoras, a pesquisadora iniciou um processo de construção coletiva incentivando a inserção de tais imagens nos cartazes elaborados com os alunos ao longo das temáticas desenvolvidas durante o ano letivo. Isso não aconteceu naturalmente, por que houve certa resistência e alguma preocupação principalmente relacionada com o como a comunidade reagiria ao ver imagens de pessoas negras nas paredes da escola. Tal justificativa se repetia entre as falas de algumas professoras e mesmo da gestão, como se o fato de se colar num cartaz uma imagem de pessoa negra fosse ofender ou mesmo afrontar aquela comunidade onde a escola estava inserida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo CNE/CP em 03 de março de 2004, no qual se encontra incluída a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, onde garante “o ensino sistemático de História e Cultura afro-Brasileira e Africana na educação Básica (...)” (SECAD, 2005), foram transformadas em um livreto de 35 (trinta e cinco) páginas, que chegou no município de Teresina algum tempo depois; o que de certa forma postergou também a efetivação dessa lei em seus documentos curriculares municipais e, portanto, nos seus desdobramentos em outros suportes didáticos como matrizes curriculares e Planos Anuais entregues às professoras no início do ano letivo.

Com a chegada de leis como a que institucionalizou o Dia da Consciência Negra, Lei Federal nº12.519/2011, novas possibilidades se abriram no cotidiano escolar, o que incentivou propostas educativas no sentido de se explorar, no decorrer de uma semana, a cultura africana e afro-brasileira como temática, fracionando os conteúdos ao longo dos cinco dias, o que provocou uma nova onda de questionamentos e resistência, pois o limite máximo era falar de Zumbi dos Palmares apenas no dia 20 de novembro – ilustrada com uma

imagem de um homem com características negroides, e correntes quebradas atadas em seus pulsos – numa tarefinha para os alunos pintarem. E novamente foi-se construindo uma perspectiva mais ampla, trazendo para apresentar às professoras os avanços científicos e tecnológicos em várias áreas do conhecimento, tais como agricultura, vestuário, calçados, medicina, arquitetura, cosméticos, transportes, esportes dentre muitos outros existentes, inclusive a existência dos vários impérios para além do egípcio, com suas realezas e poder político.

Depois dessa exposição feita com as professoras, foi necessário elaborar as atividades escolares para poder aplicar com as crianças, assim como a montagem de um álbum seriado com imagens, onde se mostrava para os alunos as tecnologias na área de higiene pessoal, prevenção de doenças, produção de calçados, cosméticos, navegação, desportos, metalurgia, agricultura e pecuária, além da exposição com objetos que remetesse a essas tecnologias, pois como se trata de educação infantil, quanto mais material concreto ofertar, mais lúdica e atraente, portanto, mais eficiente se dará o aprendizado. Esse momento tornou-se muito enriquecedor e nos anos subsequentes ampliou-se essas práticas ao longo do mês de novembro, mesmo que hoje a perspectiva seja que a integração dos conteúdos venha enriquecida com as contribuições desses povos ao longo de todo o ano escolar, já se pode considerar um avanço a escola desenvolver atividades ao longo de uma semana, naqueles quinze primeiros anos desse século. Essa postura da equipe de professoras, de resistência diante da inserção de conteúdos sobre africanidades em seus planejamentos, foi mudando lenta e gradativamente.

Mas os questionamentos ficaram e foram tomando tal corpo e densidade de forma tal que a pesquisadora resolveu investir estudando e lendo até elaborar um projeto de pesquisa, onde pudesse buscar respostas para esses questionamentos.

Após esse breve histórico de como foi percebida tal invisibilidade nos conteúdos repassados para os alunos – referindo-se especificamente aos relacionados com a cultura e história africana e afro-brasileira – tratando-se aqui especificamente do ensino na educação infantil, é uma realidade as contribuições desses povos alijados dos programas educacionais como bem nos afirma Oliveira e Candau (2009), Asante (2019) e Gomes (2012) dentre outros, em textos sobre relação étnico-raciais, currículos e seus processos de imersão na perspectiva de uma educação multiculturalista. Esses autores mencionam que “a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano” (Oliveira; Candau, 2009, p. 16). Dessa forma, ainda há muito a percorrer e construir, tanto no que se refere ao currículo quanto à educação antirracista e, consequentemente, multicultural. Sendo

fruto de uma construção intelectual, o currículo ainda traz em seu bojo outro ponto nevrálgico que é o fato de se consolidar como construto político, portanto repleto de escolhas e tendências, nem sempre conveniente para educar a todos os estudantes como deveria ser. Sacristán (2013), ao tratar das incertezas no modo de se elaborar um currículo, apresenta os seguintes questionamentos: “a serviço do que ou de quem está o poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual o interesse dominante no que é regulado?” (Sacristán, 2013, p. 9). E ele aprofunda essa questão ao se posicionar especificamente sobre o modo como os currículos tratam a cultura, mecanismo imprescindível para a efetivação de uma educação antirracista no espaço escolar, ao mencionar que “o conhecimento escolar deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membros de uma cultura real e externa à da escola” (Aronowitz; Giroux, 1991; Grignon, 1991, 1994, apud Sacristán, 2013, p. 18).

É essa a perspectiva que deve trilhar esta pesquisa ao unir o conceito de currículo ao modo como deve ser ensinada uma educação antirracista, através de conteúdos que discorram de forma equânime as contribuições dos principais grupos étnicos formadores do povo brasileiro, em turmas de educação infantil aqui de Teresina.

Esta dissertação, então, se debruçou sobre a educação antirracista nas escolas de educação infantil do município de Teresina, considerando que os documentos escolares devam estar subsidiados por legislação que versem sobre tal assunto, mais especificamente na Lei 10.639/2003, que vai trazer a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos pertinentes às histórias e culturas das nações africanas em terras brasileiras.

A construção de um Brasil engendrado através do discurso da miscigenação está presente em Aníbal Quijano (2005, p. 136), onde tal história do povo brasileiro foi se conformando a partir da ótica intencionalmente míope e euro centralizada, desde quando o país ainda era colônia de Portugal. Ortiz (1994), nos descreve uma preocupação excessiva da elite pensante do Brasil “pós-colonial”, pois para alguns autores o Brasil só mudou sua forma de ser colônia de outrem. Esse construto histórico foi sendo retroalimentado a cada etapa da chamada “história oficial” brasileira a ser repassada ano após ano, nas carteiras escolares sem o menor escrúpulo em ilustrá-las como temáticas estanques e folclóricas, pessoas negras também temporalizadas, sempre apresentadas em trajes e posturas que remetem ao período escravocrata.

A partir desse contexto, comprehende-se que a problemática desta dissertação, delimita-se ao seguinte questionamento: “Há o desenvolvimento de uma educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina,

tendo por base a Lei nº10.639/2003, que trata da Educação das relações étnico-raciais na educação formal?" Como hipótese, a priori, pressupõe-se que exista nas escolas de educação infantil essa orientação textualmente explícita no corpo de seu currículo, considerando que sua publicação data de cinco anos após a publicação da Lei nº 10.639/2003. E para conseguir responder elencou-se como Objetivo geral: Analisar a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, através do ensino de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei 10.639/2003. Tem-se, então, como Objetivos específicos: Verificar a legislação pertinente à inserção no currículo de conteúdos que tratam da educação antirracista através do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito das instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina; Identificar referências às Lei 10.639/2003, nos documentos curriculares de orientação didáticopedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC); e Conhecer as práticas pedagógicas que abordem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos de acordo com a Lei 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

Esta dissertação apresenta-se desenvolvida em 03 (três) capítulos, onde será detalhado o processo histórico de elaboração do currículo para a educação infantil de Teresina, as fundamentações teóricas acerca dos conceitos de cultura, preconceito, raça e identidade, dentre outros elementos chave para essa compreensão, e as reverberações de como essa educação antirracista se efetiva nas escolas de educação infantil, a partir de um recorte e coleta de informações, como resultado de entrevistas semiestruturadas a professoras, em efetivo trabalho escolar, assim como professoras em cargos de tomadoras de decisão (professoras em exercício de mandato como diretoras), além de coordenadores; história oral e roda de conversas, com o intuito de capturar nuances do discurso que em uma entrevista às vezes não aparece ou se torna mais evidente (Gil, 2002).

O primeiro capítulo sob o nome de "Relações Étnico-raciais em Documentos Oficiais da Educação Infantil de Teresina", trouxe os resultados de uma pesquisa documental e

bibliográfica, onde pretendeu-se apresentar o histórico da municipalização da educação infantil de Teresina, assim como as principais mudanças estruturais nos órgãos responsáveis pelos alunos; e dentro dessa reestruturação dos órgãos públicos estará sendo apresentado a reorganização da própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), provocada por essa municipalização, que começou nos anos iniciais de 2000 (Melo, 2022), e o aumento do quantitativo de escolas, professoras e alunos que passaram a ser de responsabilidade dessa secretaria.

Mediante esse fato, a SEMEC precisou investir em recursos humanos, na forma de uma estrutura operacional mais robusta, com mais diretorias e coordenações específicas para educação infantil, além de prescindir da elaboração de documentos diretivos capazes de responder às exigências desse novo alunado, que se concretizou em vários planos curriculares a partir do ano de 1995, como bem afirma no texto introdutório das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (TERESINA, 2008):

Em 1991, a Secretaria estabeleceu uma Proposta curricular de cunho construtivista. Visando a implementação desta proposta, foram realizados diversos cursos de capacitação e seminários, bem como desenvolvidas ações elaboradas por pedagogos de maneira a sistematizar o ensino nas escolas públicas municipais. Somente quatro anos depois, já em 1995, a Proposta Curricular foi concluída, publicada e distribuída a todos os profissionais da Educação Pública Municipal. (TERESINA, 2008, p. 15).

Ainda nesse primeiro capítulo foram apresentados demais documentos curriculares, sob o nome de “Competências e Habilidades Específicas para a Educação Infantil”, produzido no ano de 2003, “Proposta Curricular para a Educação Infantil”, produzido no ano de 2005; ambos advindos da Divisão de Educação Infantil daquela secretaria. Ainda em 2005 também foi elaborada uma “Proposta Curricular do Ensino Fundamental – 1^a Etapa do 1º Bloco (6 anos) - Município de Teresina”, atendendo à Lei 11.274/2006, que determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, cujos debates se iniciaram anos antes. E finalmente foram produzidas as “Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina”, no ano de 2008.

Fez-se necessário trazer esses dados mais específicos para que se compreenda que havia por parte da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, um movimento de contínua atualização de seus documentos curriculares, o que significava uma certa vanguarda em relação à elaboração de um currículo, pois identificou-se que Teresina se encontrava dentro de um exíguo grupo de 37 (trinta e sete) municípios que já possuíam seus planos municipais sancionados em 2014, conforme dados do portal do MEC, onde estão detalhados aspectos específicos sobre esses municípios, sendo que “entre 5570 municípios de todo o Brasil, 37 cumpriram todas as fases e as leis foram sancionadas” (Portal MEC, 2014). Mesmo com essa preocupação em atualizar documentos diretivos para seu sistema de ensino, a SEMEC não conseguiu preencher todas as lacunas relacionadas a aspectos referentes ao que se reporta esta dissertação, que foca nas relações sociais e mais especificamente nas relações étnico-raciais dentro da educação infantil.

Não se pode, pois, deixar de perceber o esforço da cidade em oferecer ao seu sistema de ensino um documento que orientasse o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, porém aqui o nosso foco foi concentrado em aspectos relacionados em identificar a educação

antirracista nesse mesmo documento que são as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) para a educação infantil. Então, essa possível invisibilidade de conteúdos referindo-se aos conhecimentos e histórias de origem africana, constatada naquele que é considerado o currículo oficial de todo o sistema municipal de ensino, é o que move esta dissertação.

Tal etapa se fez necessária, pois todo o arcabouço deste estudo se debruçou sobre o discurso por detrás da letra, da escrita do currículo, assim como as intencionalidades que envolveram a escolha, descarte e apresentação dos conteúdos a serem ensinados aos alunos entre 2 e 5 anos de idade. Além disso foi necessário construir um histórico de como a SEMEC culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, haja vista que foram formulados documentos anteriores que em muito influenciaram a considerada versão oficial. As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) é um documento extenso, sendo que a primeira parte contém mais de 100 (cem) páginas e trata exclusivamente da educação infantil, organizada a partir dos eixos de aprendizagem, detalhados a cada bimestre com seus respectivos conteúdos e habilidades ali inseridos.

Ao se analisar documentos semelhantes, em comparativo com outras diretrizes produzidas pelas capitais vizinhas, a Prefeitura de São Luís (MA), em sua Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2023), aborda a educação infantil em 50 (cinquenta) páginas, enquanto a outra capital vizinha Fortaleza (CE), dedica em sua Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (2016) 150 (cento e cinquenta) páginas; bem como as Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil (2021), produzidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), aqui do Piauí, que destinou quase 200 (duzentas) páginas para aprofundar as questões didáticas metodológicas e teóricas para essa etapa da educação básica, a educação infantil, ficando aqui a observação de que as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), discorrem sobre educação infantil em 137 (cento e trinta e sete) páginas, podendo ter-se aprofundado mais e melhor, abraçando essas questões tão imprescindíveis, fundamentando mais ainda a própria educação antirracista, por exemplo.

Outro aspecto desenvolvido ao longo desse primeiro capítulo foi analisar detalhadamente onde, nos bimestres, se encontram os conteúdos que tratam de ensinar aos alunos as contribuições, os conhecimentos provenientes dos povos africanos e afrodescendentes, que colaboraram grandemente para a constituição cultural e histórica do Brasil. Foi averiguado quais conteúdos e habilidades estavam ali descritos que possibilassem estabelecer um vínculo perceptível de compromisso com: primeiro, o cumprimento das legislações municipais e federais existentes; segundo, sua orientação

didático-pedagógica ao seu corpo de discentes, que seria um currículo realmente visto como uma ferramenta de mediação entre o ensino desses conteúdos e a aprendizagem, de modo que ela efetivamente acontecesse, assim como eventuais formações de professores destinadas a tal fim.

O segundo capítulo possui por título “A cultura como mecanismo de fomento a uma educação antirracista”. Aqui foram desenvolvidos aprofundamentos teóricos necessários para que se tenha o entendimento de qual conceito de cultura as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina possuem e como salvaguardam a perspectiva de que se arvora, por exemplo, em seu texto inicial referente ao eixo de aprendizagem Identidade e Autonomia, ao afirmar que “a aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição” (Teresina, 2008, p. 43).

Autores como Asante (2013), Césaire (1956), Silva (2015), Nunes (2018), Fanon (2008) se debruçaram sobre questões voltadas para a relação estreita que se estabelece entre cultura e os debates sobre erradicação do preconceito e do racismo em suas diversas esferas espalhadas pelos diversos sistemas de controle social em nosso país, como bem afirma Almeida (2018) quando discorre sobre os meandros subterrâneos pelo qual se espalham ações que vão desembocar em práticas preconceituosas e/ou racistas, através dos mecanismos acionados no chamado racismo estrutural.

A lógica constitutiva do termo “outro” se dá a partir de uma referência; assim sendo o currículo de Teresina conduz a uma indução teórica do qual depreende que a compreensão do termo “outro” - que vem acompanhado de “em suas diferenças” – é o que está de fora do referencial, mas de qual referencial o currículo se reporta? Partindo do pressuposto que o documento quase não faz citação a respeito da cultura e história dos povos africanos, tem-se por consequência o sentido que quem está fora desse “referencial” só pode ser aquele ou aqueles que intencionalmente sofre ou sofrem apagamento ou invisibilidade em textos, imagens e demais suportes que lhe garantiriam uma representatividade semelhante ao que se faz no cotidiano com a cultura dita eurocêntrica.

Em seu livro “Peles Negras, Máscaras Brancas”, Fanon (2008) discorre sobre a perspectiva distorcida que o branco colonizado construiu acerca da pessoa negra, ao afirmar que o humano só é humano quando se torna efetivamente reconhecido pelo outro, pois “é do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana” (Fanon, 2008, p. 180). Para romper essa dependência ontológica, Fanon nos mostra um método de ruptura que consiste em transformar a certeza subjetiva de “meu próprio valor” em verdade objetiva universalmente válida (Fanon, 2008, p.181). Então como ensinar a equidade

identitária se alguns tipos humanos aparecem de sobremaneira em painéis e imagens e outros são intencionalmente invisibilizados ou menos representados? Há aí uma sutil construção hierárquica de importância, de valoração; escreve-se sutil, pois a criança ainda não tem construído em si maturidade perceptiva para observar essas nuances do preconceito inseridas nessa forma de ensinar.

Então nesse segundo capítulo foi tratado o conceito de cultura entrelaçado pelo viés do conceito do “outro” dentro do contexto de ocupação do espaço letrado do currículo, como mecanismo de endosso e afirmação da urgência em se constituir dentro do currículo escolar a realização efetiva de uma educação antirracista. Cavalleiro (1998) nos traz a constatação dessa distorção ao questionar como atingir um objetivo real dentro da chamada socialização escolar, mediante “desigualdades tão gritantes entre negros e brancos” (Cavalleiro, 1998, p. 28). Segundo sua linha de raciocínio “se a educação é um processo social, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a produção escolar de cidadãos?” (Cavalleiro, 1998, p. 29). Esse questionamento se faz premente, pois ao lidar com alunos em fase de formação de sua percepção de si mesmo, qualquer distorção que se fizer será absorvida pelos pequenos como natural, pois ainda não conseguem compreender e nem tem condições de questionar os preconceitos que vierem a sofrer, por conta de uma educação tendenciosa e excludente, tendo por referência seu tom de pele, nem tampouco saberão se defender de tais atitudes provenientes dos profissionais que atuam dentro do ambiente escolar.

O capítulo III traz por título "Análise das Informações para a Produção de Dados", no qual é apresentada a educação antirracista por meio da voz dos educadores, trazendo questões teórico-práticas e focalizando o uso de uma metodologia qualitativa que permitiu capturar o papel da escola e da educação formal como um espaço de reforço dessas questões dentro dos conteúdos curriculares. Para isso, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, com os educadores, desde os que atuam em sala de aula, até aquelas professoras que assumiram temporariamente cargos de chefia (direção) e coordenadores pedagógicos. As entrevistas contaram com questões abertas, possibilitando que os participantes discorressem com certa liberdade discursiva, onde a história oral desses entrevistados foi considerada de extrema importância. O questionário foi elaborado de modo a obter informações referentes aos conhecimentos que possuem sobre currículo, educação infantil, termos como racismo e antirracismo, a existência de formação continuada abrangendo essa temática, se o educador já estudou, pesquisou algum artigo ou livro sobre a temática e suas práticas pedagógicas onde se poderia perceber um aprofundamento dessas questões de cunho étnico-racial.

Entre as questões elencadas, algumas foram direcionadas à constatação de situações de preconceito ou racismo dentro do ambiente escolar, seja em horários de informalidade, como os recreios, ou na sala de aula; assim como a possibilidade de identificação, em comentários ou discursos, falas onde fosse possível perceber atitudes racistas, presenciadas ao lidar com seus alunos negros e não negros. Além disso teve-se por meta capturar se percebem (caso sejam brancas ou se assumam como tal) como usuárias dos privilégios estruturais pelo fato de serem brancas (a especificidade da nomenclatura branca e não branca é porque quase 100% dos educadores de educação infantil são do gênero feminino), dentre outras questões.

Desta feita, realizou-se entrevistas semiestruturadas (Gil, 2010), as quais foram gravadas, permitindo compreender como, quando e com que periodicidade ocorre o ensino de conteúdos de origem africana ou afro-brasileira, bem como de que maneira a educação pode contribuir para o estabelecimento de relações étnico-raciais mais equânimes. Além disso, foram utilizados mecanismos de coleta de dados que, devido à sua informalidade – como no caso da roda de conversa –, possibilitassem capturar nuances de vivência que técnicas mais rígidas não seriam capazes de apreender.

Em virtude de se está reportando a uma temática de pesquisa que envolvesse uma postura moral e ética, relações sociais entremeadas das relações étnico-raciais, fez-se também uma fundamentação teórica relacionada à história oral, devido a temática, ao envolver aspectos de aceitação ou rejeição de si – por si mesmo e pelos outros – devido a cor de pele, pudesse eventualmente trazer lembranças e memórias, que seguem com as professoras ao longo de sua prática pedagógica e de suas ações como sujeito histórico e marcado pelas subjetividades do mundo ao seu redor, podem ser desencadeadas ao longo das entrevistas.

Ainda sobre coletar mais dados para esta dissertação, foi feito novo levantamento acerca de outras pesquisas envolvendo esses mesmos conceitos: currículo, educação infantil e educação antirracista, com o intuito de se ter uma ideia do possível impacto desta pesquisa em andamento, primeiro no âmbito municipal, segundo como pesquisa realizada numa capital, pelo menos em se tratando de registros dessas pesquisas pelas instituições públicas de ensino superior, as universidades públicas federais e estaduais instaladas no Piauí, cada qual com seus acervos acadêmicos disponíveis para averiguação.

Tais dados também são importantes na medida em que reforçam a importância de se pesquisar assunto tão delicado e sensível, como racismo e preconceito dentro do ambiente escolar, mas e principalmente por se tratar aqui de alunos de tenra idade, percebidos aqui como vítimas contumazes desse assédio discreto – por vezes acintoso – através de ações e

discursos preconceituosos e racistas que reverberam nas escolas, ainda sob o véu de falas displicentes de que “sendo crianças, são inocentes” e que “aqui não tem isso não”.

E por fim, foi feito breve acompanhamento do cotidiano dessa escola, escolhida para participar como campo de estudo, observando as relações sociais, possíveis interações onde se configurem as relações étnico-raciais; e obviamente práticas pedagógicas que envolvam conteúdos africanos ou afrodiáspóricos.

Pretendeu-se resolver a hipótese inicial, onde se questionou se existe no corpo teórico e metodológico das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) a constatação de que a educação antirracista é uma realidade na educação infantil de Teresina, suas nuances e desdobramentos, tendo por referência o currículo aqui citado como oficial.

Em virtude desta pesquisa envolver seres humanos, profissionais da educação, foi necessário submetê-lo ao Comitê Ético de Pesquisa, junto à Plataforma Brasil, para dar cumprimento a todo o rigor científico, metodológico e proteção desses colaboradores ao longo da participação dos mesmos nos momentos de entrevistas e roda de conversa realizados.

2. CAPÍTULO I – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM DOCUMENTOS

PEDAGÓGICOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA.

2.1 A Municipalização da Educação Infantil em Teresina

A educação infantil como primeira etapa da educação básica, surgiu de modo relativamente recente na capital Teresina, pois a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), entre os anos finais de 1990 e os primeiros anos de 2000, era responsável por escolas que atendiam alunos apenas do ensino fundamental, sendo composta somente de 07 (sete) unidades de ensino, que recebiam alunos na faixa etária entre 04 (quatro) e 06 (seis) anos de idade; e a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), atendia a maioria das crianças menores de sete anos, num formato mais assistencialista, que era a função precípua dessa secretaria, dentro da estrutura organizacional da prefeitura, junto a famílias carentes da cidade.

Em Teresina a educação infantil é institucionalizada oficialmente nos primórdios do século XXI, fazendo-se cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) no seu artigo nº 11, que distribuía os níveis de ensino, entre os entes federados, delegando ao município a responsabilidade de oferecer como prioridade a educação infantil – com pré-escolas e creches, o que provocou certa resistência do setor educacional municipal, que justificou naquela época, dificuldades financeiras para acomodar tais despesas (Melo,

2020, p. 08). As diversas negociações que aconteceram ao longo do ano de 2004, entre os secretários de educação municipal e estadual, resultou na transferência gradativa das responsabilidades que foram acontecendo, e a cada ano o número de escolas municipalizadas foi aumentando, como consequência desse acordo entre ambos (Melo, 2020, p. 09).

Nesse momento ocorreram alguns impasses, posto que a legislação sobre tais responsabilidades de cada âmbito educacional já existia desde 1996, e até aquela data a grande maioria da rede de ensino do município se restringia a escolas de nível fundamental, destinando à SEMCAD a manutenção de 17 (dezessete) creches, com um total aproximado de 3.000 (três mil) crianças com até 06 (seis) anos de idade (Cruz, 2001).

Assim, no ano de 2002 a SEMEC, que antes possuía apenas 07 escolas, duplicou para 14 (catorze) unidades, crescendo a cada ano, tendo em 2019, mais de 155 (cento e cinquenta e cinco) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). A mudança de nomenclatura de creche para centros municipais de educação ocorreu como uma maneira de formalizar essas escolas como centros educacionais, como bem explica Melo (2020), ao citar uma entrevista concedida pelo então secretário de educação, Washington Bonfim, afirmando que “a criação da nomenclatura CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) foi para exorcizar qualquer alusão ao serviço social e com isso afirmar como pertencente ao setor da educação municipal” (Melo, 2020, p. 110-111).

A SEMEC cumpre então, a municipalização total da educação, no ano de 2006. Atualmente, em 2025 o Sistema Municipal de Educação e Cultura de Teresina possui mais de 200 (duzentas) escolas, englobando aqui exclusivamente escolas que ofertam vagas para creche e educação infantil, nas modalidades de tempo parcial e tempo integral, localizadas tanto na zona urbana, quanto na zona rural da cidade.

Com a oficialização da inserção desse nível de ensino sob a responsabilidade da SEMEC, foi necessário também que essa secretaria se organizasse para realizar a elaboração das primeiras diretrizes pedagógicas, no sentido de estruturar o ensino, com o detalhamento de cada uma das áreas de conhecimento, subdividindo conteúdos e atividades pertinentes, a fim de oferecer uma orientação didático- pedagógica mais diretiva, através de um Plano Anual e seus desdobramentos como Matriz Curricular e Sequências Didáticas quinzenais, além de formação continuada para os educadores que atuassem na educação infantil.

Enquanto isso transcorria em Teresina, no âmbito nacional outras legislações eram implantadas ou implementadas, como no ano 2000, com a LDB, em sua Resolução nº361, que oficializou a responsabilidade dos municípios, juntamente com os Estados e Distrito Federal, mediante a oferta da educação infantil e demais políticas públicas pertinentes a esse nível de ensino, adequando-os ao que reza a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto

da Criança e do Adolescente (Lei nº8069/1990). No ano seguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Lei de nº10.172/2001, inclui a educação infantil no capítulo “Educação Básica” da LDB (1996), onde encontra-se detalhado objetivos e metas de aprendizagem, com o fito de almejar o desenvolvimento integral das crianças menores de 6 (seis) anos, no artigo nº11, inciso V, de onde se ler “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitido atuar em outros níveis de ensino somente quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (LDB, 2017, p. 13, 14).

Ao mesmo tempo que acontecia a ampliação na oferta de vagas para educação infantil em Teresina, entre 2003 e 2004, tanto que Melo (2022), ao destacar artigos jornalísticos daquele ano, mostra numa reportagem de março de 2004, onde consta a manchete de que “PMT cria mais de 1,8 mil vagas para educação infantil” (Melo, 2022, p.10), era promulgada também, em 2003, a Lei Federal nº10.639.

No ano seguinte em 2004 eram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estabelecia a obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica, abrangendo assim a Educação Infantil, que não havia sido contemplada na primeira versão de 2003.

Nesse ínterim constatou-se também os desdobramentos de como essa legislação deveria ser efetivada através da Resolução nº1, de 17 de dezembro de 2004, oriunda do Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu artigo nº2, de modo a atender seus objetivos, dentre os quais o segundo inciso que destaca a promoção do “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como dos povos de raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (Brasil, 2004, p. 31):

Art. 3º: A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no parecer CNE/CP 003/2004. (...). As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (Brasil, 2004, p. 32).

Essa resolução já traz por si só os subsídios necessários para a implantação dessas diretrizes ou orientações nos currículos municipais. Inclusive aponta o coordenador pedagógico com responsável para desenvolver estudos, projetos e programas que tenham por

objetivo específico conteúdos e valores referentes as várias etnias que compõem o povo brasileiro e sua diversidade cultural.

Diante de todos esses suportes legislativos, fica inviável afirmar se a execução dos mesmos existe também nos demais documentos legais das instâncias inferiores, os desdobramentos que efetivem a aplicabilidade de tais leis, incluindo aqui os documentos que servem de apoio e direcionamento didático-pedagógicos para os docentes que trabalham na educação infantil, ou mesmo se foram considerados em algum momento de leitura, enquanto ocorria a formulação dos documentos curriculares para a educação infantil recém implantada. Quando se enfatiza as instâncias inferiores elas devem ser entendidas como replicadores ou multiplicadores dos ditames legais federais, conforme o foco desta pesquisa que se reporta às diretrizes curriculares municipais, que repercute no Plano Anual, consubstanciado no Calendário Escolar e na Matriz Curricular que deve ser desenvolvida ao longo de um ano escolar.

A elaboração de um currículo é complexa e tem de levar em consideração a tenra idade dos alunos de educação infantil, principalmente destacando o fato de que a municipalização estava em pleno processo de formalização na cidade de Teresina, nesse período; o que confere a esse documento a responsabilidade de iniciar o preparo das gerações, tanto como cidadãos quanto como indivíduos pertencentes a uma sociedade ainda repleta de conflitos sociais, étnico-raciais, econômicos e culturais que se arrastam desde o engendramento do Brasil e a construção (ou desconstrução) das ideias de nação ou povo brasileiro.

Então, mediante essas discrepâncias em relação aos currículos elaborados para atender a demanda da municipalização da educação infantil e a legislação que já existia, Roberto Sidnei Macedo, em seu livro “Currículo, Campo, Conceito e Pesquisa” (2013) foi categórico ao afirmar a importância do currículo para a atual conjuntura da sociedade acerca da sua responsabilidade sobre uma educação multicultural, por exemplo:

Analisar o currículo sob as tensões da pluralidade cultural. Fazê-la viver ética e politicamente os processos inerentes a qualquer experiência educativa; mobilizá-lo para se tornar um artefato em termos socioculturais, parece-nos ser decisões que podem apontar na direção de um processo de descolonização de suas formas e conteúdos inerentes à concepção moderna de currículo, que há muito se atualiza via um processo excludente e recheado de etnocentrismos eurocêntricos. (Macedo, 2023, p. 67).

Mediante essa assertiva, pode-se perceber o quanto preocupante é identificar uma certa orientação neutra e inconsistente em um currículo que trata de modo meio displicente assuntos que envolvam relações raciais e relações étnico-raciais nas escolas de educação

infantil, através do visível distanciamento que esse documento tem das leis federais já promulgadas e, portanto, deveriam ser cumpridas em todo o território nacional.

Faz-se necessário não esquecer que os aportes de sustentação e elaboração de um currículo são provenientes de tomadores de decisão, cujos objetivos nem sempre se coadunam com o que deveria ser feito em prol dos alunos. Gomes (2012) discorre sobre essa questão:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos 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 reflexivo e sobre as culturas negras e silenciadas nos currículos. (...). Na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. (Gomes, 2012, p. 103, 104).

Então, como justificar um currículo que não faz referência à cultura e história africana e afrodescendente? Tal postura subtende que esse currículo tende a supervalorizar certas culturas em detrimento de outras, o que não se pode admitir. Quanto maior o país, em virtude da sua diversidade cultural e histórica, mais pluricultural deve ser a educação e suas diretrizes.

2.1.1. Crianças negras: percentuais gerais e dentro do sistema educacional

Em virtude de a temática desta dissertação envolver crianças de etnia negra e sua existência dentro de um sistema regular de ensino, no caso educação infantil, transversalizado por questões étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, considerou-se importante trazer alguns dados numéricos e percentuais para se ter uma compreensão da importância e urgência de uma educação antirracista ser inserida no contexto curricular a partir da educação infantil.

Em dados colhidos no IBGE, tem-se que “(...) a população do estado do Piauí era de 2.582.075 pessoas e em 2022 atingiu 3.271.199 pessoas, um crescimento de 26,68% no período. Ao analisarmos a população piauiense sob a ótica da cor ou raça da população, temos que em 1991 a população de cor ou raça preta apresentava uma participação de 5,6% em relação ao total da população no estado do Piauí, tendo crescido para 12,25% em 2022, uma elevação na participação de cerca 118,75% em 3 décadas. Em termos quantitativos, a população preta apresentava um contingente de 144.593 pessoas em 1991, tendo passado para 400.662 pessoas em 2022, crescimento de 256.069 pessoas naquele mesmo período” (IBGE, TV ASSEMBLEIA / Notícias TV / No Piauí, 2023).

Sobre tal acréscimo na auto declaração para pele negra, considera-se algumas prerrogativas que possivelmente a incentivaram, pois, a resposta talvez esteja “no fortalecimento dos movimentos sociais liderados por pessoas negras e nas políticas públicas de ação afirmativa em favor da população preta, que serviram para ampliar espaços afirmação da identidade dos negros, de busca e ocupação de espaços socioeconômicos aos quais os acessos se limitavam antes.” (Redação do Portal AZ, Acessada em 22/12/2023).

Mediante tal avanço no reconhecimento de si mesmo como negro e negra, pode-se considerar, por desdobramento, um aumento na postura desses adultos ao assumirem também seus filhos como negros e negras e, portanto, isso aparecer descrito nas matrículas escolares.

Dados recentes mostram o avanço no número de matrículas de crianças negras, sendo considerado a primeira vez na história da educação no país:

A percentagem de crianças negras (40,2%) em creches brasileiras superou, no ano passado, a de brancas (38,3%) pela primeira vez na história. Os dados foram divulgados nessa quarta-feira (9), no Censo Escolar 2024, pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2023, por exemplo, eram 35,1% brancas e 34,7% negras. Nas creches públicas, especialmente, houve maior elevação de crianças negras: passaram de 38% para 45%. De acordo com a especialista Mariana Luz, diretora executiva da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (entidade que atua pelos direitos da infância), trata-se de um percentual significativo e importante. “É a primeira vez que há um aumento do número de crianças negras na série (histórica). Também é a primeira vez que o número de crianças negras ultrapassa o de brancas na creche”, afirmou. (Luz apud Bezerra — publicado 10/04/2025, Agência Brasil/ MEC).

Dados como esses só reforçam a necessidade de se implementar na educação infantil pública, a aprendizagem e conteúdos que venham trazer respaldo histórico e cultural em suas africanidades, para iniciar essas crianças, esses alunos de tão tenra idade na alfabetização e no letramento, de autoconhecer-se negro e negra, durante sua passagem pela creche e/ou educação infantil.

Sobre o sistema municipal a especialista ainda destaca que “a responsabilidade com a educação infantil é da gestão municipal”. No entanto, Mariana Luz lembra que deve se levar em consideração o pacto federativo para que os estados e também a União possam garantir a entrega desse serviço com qualidade, infraestrutura e professores qualificados:

“Um sistema que de fato olhe para a criança como prioridade absoluta. Que entenda essa fase da vida como a maior janela de oportunidade para quebrar os ciclos Inter geracionais de pobreza e para enfrentar as tamanhas desigualdades do nosso país”, disse. (Luz apud Bezerra, 2015).

Tais responsabilidades ao caírem sobre o sistema municipal de educação, resvalam também sobre os documentos e demais materiais didáticos-pedagógicos referentes a conteúdos e habilidades que, consequentemente, provocam a elaboração de uma educação antirracista em seus escritos.

2.2 As Leis Federais, Estaduais e Municipais

No ano de 1998 a nível de legislação estadual, tanto na forma da Constituição Estadual, quanto em termos de legislação municipal de Teresina, na sua Lei Orgânica, ambas daquele mesmo ano, foi incluído o “conteúdo programático sobre a História da África e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo escolar, como bem explicou Rocha e Silva (2013), em seu artigo À Luz da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas, quando os autores vão descrever o processo histórico de elaboração da lei supracitada, através de legislação existente em várias cidades pelo Brasil e dentre elas, encontra-se citada Teresina:

Nas capitais e municípios brasileiros, após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, os parlamentares, ao elaborarem as constituições estaduais e leis orgânicas municipais, destacaram a questão da revisão do currículo escolar, inserindo o “conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira”. Neste sentido, veio à tona e se contemplou a sua inclusão nas constituições estaduais da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas, todas publicadas em 1989, assim como nas leis orgânicas das seguintes cidades brasileiras: Belo Horizonte/MG (1990), Porto Alegre/RS (1991), Belém/PA (1994), Aracaju/SE (1994/95), São Paulo/SP (1996) e Teresina/PI (1998), conforme Santos (2005). (Rocha; Silva, 2013, p. 63).

Nesse mesmo ano de 1998, Nildomar Soares (2001) ao organizar as “Leis Básicas do Município de Teresina”, traz a Lei nº2639, de 16 de março, onde o prefeito efetiva no Currículo da Escola Pública Municipal uma disciplina intitulada Valores Teresinenses, inclusive detalhando em parágrafo único quais valores seriam esses a serem ensinados aos alunos: “formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense; a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produções artístico-culturais locais, e os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos” (Soares, 2001, p.87-88).

Tal proposição reforça que havia, na forma de lei municipal, um primeiro passo na inserção de tais conteúdos, para que realmente fosse iniciada uma construção histórica, a partir do qual todos os sujeitos que participaram da formação étnico-racial do Piauí, e mais especificamente de Teresina, estivessem contemplados com as contribuições de seus povos ancestrais, povos afrodiáspóricos trazidos para essa região do Piauí.

A SEMEC, então, para poder cumprir a função de ensino e aprendizagem na educação infantil, iniciou um processo de elaboração de um currículo que estivesse em

consonância com o que legislava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e demais documentos, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1998) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1999), sendo que já possuía essa lei municipal sancionada no ano de 1998, porém perdeu de vista o embasamento de uma lei municipal promulgada no mesmo ano.

E assim a partir do ano de 2003 foi elaborado o primeiro esboço do que seria uma diretriz curricular sob o nome de “Competências e Habilidades Específicas para a Educação infantil”, até que em 2008, chegaram às escolas a versão final impressa das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina. Nessas diretrizes, seu corpo teórico abrangia temáticas consideradas relevantes para a comunidade, como Educação para o Trânsito, Drogas e Paz na Sociedade Contemporânea, destacando-se, entre elas, “a Diversidade Étnico-Racial” – onde se encontra a citação da Lei 10.639/2003 (TERESINA, 2008, p.14). E essa é a única vez que a lei é citada em todo o currículo municipal de Teresina. Quanto as habilidades e os conteúdos elencados bimestre após bimestre, foi mais difícil constatar referências aos conteúdos de que trata a lei supracitada, e que deveriam ser trabalhados pelas professoras ao longo de um ano escolar.

Em documentos mais recentes pode-se ler nos Anexos do Decreto Municipal nº4.739, de 26 de junho de 2015, que trata do Plano Municipal de Educação de Teresina (PME), referências que deveriam estar explicitadas no currículo ou em alguma matriz curricular, que são elaboradas anualmente por um setor específico de dentro da SEMEC, como é o caso do Artigo nº2, que trata textualmente de aspectos como desigualdades educacionais, cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação (Parágrafo III, p. 13), e que aqui compreende-se estar inseridas as discriminações étnico-raciais, religiosas e de gênero, das quais as discriminações étnico-raciais se fazem presentes como objeto de estudo desta pesquisa. Essas referências são difíceis de ser identificadas ou mesmo constatadas como um adendo ou anexo das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), para enriquecimento das habilidades e conteúdos organizados nesse currículo, porque não existem.

Ainda no corpo deste Decreto encontra-se em seu Anexo Único (Metas e Estratégias) a Meta 07 (sete), que trata da fomentação da qualidade da educação básica, através de melhorias do fluxo escolar e índices de aprendizagem. Nela são elencadas mais de 30 (trinta) estratégias, sendo as estratégias 7.24, 7.26 e 7.35 as únicas relacionadas diretamente com a Lei 10.639/03. A estratégia 7.24, destaca a garantia nos currículos escolares de conteúdos sobre a história e as culturas afro- brasileira e indígena e implementação de ações educacionais, nos termos das Leis Federais; já a estratégia 7.26 reforça o desenvolvimento

de currículos e propostas pedagógicas que incluam conteúdos culturais de comunidades indígenas e quilombolas, e a estratégia 7.35 propõe o incremento da inclusão no currículo oficial do cumprimento do Decreto Federal nº6.861 de 27/05/2009, que vai tratar especificamente da educação escolar indígena, e Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, além de citar a inserção também dos conteúdos de história e geografia do Piauí (2015, p. 3739). Então, mais uma vez faz-se necessário questionar: onde estão localizadas no currículo a efetivação dessas orientações tão objetivas e incisivas sobre a inserção de conteúdos africanos e afrodescendentes?

Considerando, portanto, a cobertura que a legislação local faz à efetivação de tais modificações curriculares, teoricamente abrangendo os currículos dos centros municipais de educação infantil (CMEIs), faz-se necessário analisar se essas leis e demais normativas realmente estão presentes nas propostas pedagógicas aplicadas dentro dos espaços escolares de educação infantil. A razão de tal questionamento se configura pelo fato da Lei nº10.639 do ano de 2003, já vigorava anos antes da publicação das DCMT em 2008, portanto já existia a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em escolas municipais de educação infantil, e antecedia a própria municipalização, conclusão que se deu no ano de 2006.

Ainda se referindo a documentos federais, foi publicado em outubro de 2005 um livreto ou cartilha que trazia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, numa parceria entre MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial), contendo orientações extremamente importantes para servir de referência na construção de um diretriz municipal de educação. Ao final do texto, o livreto ainda traz a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, proveniente do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF, além do texto da própria Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Em seu corpo textual vários escritos vão ofertar subsídios poderosos na campanha educativa que parte do respeito e reparo aos anos de alijamento que esse contingente populacional sofreu e ainda sofre: Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas; Educação das relações étnico- raciais; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações; Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, e Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.

O mais impressionante é que não há citações a esse documento em momento algum das diretrizes em estudo aqui. Então há muito o que se questionar, muito o que se reformular junto as possibilidades de se efetivar uma educação antirracista dentro do currículo da educação infantil de Teresina.

Partindo do princípio de que o sistema municipal de ensino está inserido num sistema nacional de educação e possui uma legislação municipal, portanto, vinculada à legislação federal, o objetivo agora é pesquisar por quais mecanismos documentais a SEMEC se orientou para garantir que essa legislação se tornasse uma realidade como uma prática pedagógica robusta de fundamentos e metodologias, em seus documentos didáticos pedagógicos, junto às escolas de educação infantil.

Como o próprio nome já indica, as diretrizes têm o papel de orientar as ações pedagógicas durante um ano escolar, e de certa forma esses assuntos ou conteúdos deveriam estar sendo desenvolvidos pelas professoras, que os transformam em temáticas geralmente semanais, consubstanciados em textos, palavras e letras a serem aprendidas a partir de atividades de leitura, escrita, utilização de cartazes, vídeos, dentre outros recursos visuais didático-pedagógicos, em consonância com a idade dos alunos ali matriculados.

Esta dissertação buscou, então, realizar um levantamento dentro desta perspectiva sobre educação antirracista atrelado ao ensino de conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira na Educação Infantil de Teresina - com a expectativa de que tal temática estivesse contemplada dentro do eixo de aprendizagem Natureza e Sociedade, um dentre os muitos eixos no qual se organizou o currículo dessa etapa de ensino. Constatou-se, pois, uma lacuna teórico-metodológica sobre tal temática, ausência essa que poderá comprometer um dos objetivos precípuos da educação infantil que é cuidar e educar como etapa para formar cidadãos, cuja construção da autoimagem se inicia na infância, e vai se consolidando na escola formal, onde a primeira etapa é a educação infantil. Martins (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar:

É na educação infantil que se plantam as primeiras sementes para a formação da identidade e da personalidade da criança que um dia se tornará um adulto. É ainda nesse período que devemos estar atentos à formação de valores, hábitos e princípios humanos que possam se interpor e combater qualquer forma de manifestação preconceituosa, racista ou discriminatória. (Martins, 2012, p. 09).

A importância de inserir essas práticas socio educacionais e conteúdos afins no currículo da educação infantil, se define pelo fato de que nessa etapa, as instituições além de realizarem um trabalho educacional com crianças de três a cinco anos de idade, também vão necessariamente atuar dialogando com as famílias e os processos educativos inerentes a esse contexto social. Nilma Gomes (2010) vai nos trazer uma perspectiva sobre o que seria uma

educação escolar distorcida ou tendenciosa, onde a questão racial, erroneamente, seria tarefa exclusiva de professores que assumem publicamente uma postura política antirracista ou como se o assunto devesse ser de interesse exclusivo de professores negros:

Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democratização racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. (Gomes, 2010, p.104).

Pouco mais de dez anos depois, Cintia Cardoso (2021) reforça essa fala, em seu livro “Branquitude na Educação Infantil”, onde também aborda essa distorção de que para se falar de “coisa de negro”, tem de ser negro também:

Pensar as relações no interior das instituições educativas revela e faz emergir tensões, nenhuma identidade se constitui no isolamento. Se faz necessário compreender que quando estamos falando de sujeitos, isso perpassa por uma constituição relacional de identidades. (...). Por isso, é preciso questionar todos os sujeitos que pertencem a diferentes segmentos étnico-raciais e afastar-se de argumentos que limitam a olhar apenas para os negros quando se fala em questão racial. (Cardoso, 2021, p. 54).

De certo modo, essas novas aprendizagens que o ensino formal proporciona, provoca novas perspectivas sobre a percepção do outro, do diferente e do mundo da diversidade, considerando-se aqui que o ambiente familiar acaba sendo, por desdobramento, o espaço ideal de reverberação desses mesmos conteúdos, alcançando assim os pais, mães ou outros cuidadores dessas crianças, provocando nesses uma releitura da realidade pelo viés da auto valorização de si mesmos e reconhecimento de nossas raízes africanas na vida cotidiana, como brasileiros, nordestinos, piauienses e teresinenses com todas as suas especificidades, mulheres, idosos, transgêneros, pessoas com deficiência, dentre outros.

Nessa expectativa de aprendizagem pretende-se que a criança adquira conhecimentos e participe das práticas pedagógicas, que a ajudem a desenvolver a compreensão do respeito a todos para além da cor da pele e, por conseguinte à sua família, de modo a superar ou confrontar situações preconceituosas, e demais problemas de percepção, que poderão ser dirimidos com o mais justo reconhecimento da importância do patrimônio histórico-cultural provenientes de várias etnias africanas trazidas para o Brasil, e a sala de aula é um lugar propício para se atingir esse objetivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p.46), corroboram ao destacar que, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as

culturas africanas, afro-brasileiras, e indígenas, bem como o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

A Resolução nº 1, emitida em 17 de junho de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004), detalha como devem ser aplicadas as diretrizes, que pelo ano de sua publicação – quatro anos antes – deveria constar nas Diretrizes Curriculares de Teresina, publicada em 2008. Em seu parágrafo terceiro dos objetivos identifica-se os seguintes termos:

Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais (...) por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão do sistema de ensino, entidades mantenedoras, e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, CNE 2004, p. 32).

Então está explícito que para além dos professores em suas salas de aula ou assumindo temporariamente cargos de chefia – como direção ou vice-direção – também as coordenações pedagógicas, são convocadas a implementar essas ações junto a sua equipe de professores, envolvendo planejamentos com conteúdos, competências, atitudes e valores que englobem tais temáticas que versem sobre a educação das relações étnico-raciais e, por conseguinte, uma educação antirracista.

Porém, o que se observou no corpo teórico das diretrizes curriculares de Teresina é que não existe em momento algum, citações, notas de rodapé ou qualquer menção à essa legislação, o que confere ao texto curricular certa imprecisão quanto a especificar, o quanto for possível, as responsabilidades que deveriam ser mais bem distribuídas e atribuídas para a efetivação de tal legislação.

E sobre esse tipo de omissão, Ana Beatriz Gomes (2007), em sua tese de doutorado, discorre sobre essa questão de não se cumprir uma lei:

Por falta de implementação da Lei, o Instituto de Advocacia R, órgão fiscalizador racial e ambiental (IARA), coordenado pelo advogado Humberto Adami, está encaminhando ao Ministério Público de vários Estados de todas as regiões do País, onde a lei não esteja em cumprimento, a abertura de inquéritos civis públicos para apurar quais razões para a não implementação da lei. Assim, o Ministério Público, órgão fiscalizador e representante da sociedade, está investigando e fará que seja encaminhada uma punição pelo descumprimento da lei (Gomes, 2007, p. 81).

Segundo a autora o próprio Estado do Piauí está inserido nesse processo, pois “as Secretarias Estadual e Municipal de Educação estão prestando esclarecimentos ao Ministério Público sobre o não cumprimento da Lei 10.639/03”. Essa informação consta em sua tese de doutorado sob o nome de A Pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em

Teresina, Piauí: as Experiências do NEAB ÌFARADÁ e do Centro Afro Cultural “Coisa de Nêgo”, datado de 2017 (Gomes, 2017, p. 81).

Mediante situações como essa, fez-se necessário não perder de vista que se estavam falando do cumprimento de legislação, consubstanciadas em leis, hierarquicamente organizadas a partir de uma estrutura federal e seus desdobramentos nos demais níveis, estaduais, DF e municipais. Não se compreendeu, portanto, tal posicionamento da equipe que elaborou o currículo, mas não inseriu tais documentos, considerando o impacto disso na vida escolar de crianças negras e não negras que terá pelo menos 14 (catorze) anos de vida escolar, entre educação infantil, fundamental e ensino médio. O comprometimento psicossocial que essas gerações terão ao serem submetidas a um sistema de ensino que enfatiza contribuições euro centradas, em nada vai ajudar a superar os quadros gritantes que se multiplicam em nosso país envolvendo casos de discriminação, preconceito e racismo.

2.3. Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina: uma construção

Com a oficialização da inserção desse nível de ensino – tendo a educação infantil sob a responsabilidade da SEMEC – foi necessário também que esta secretaria se organizasse elaborando as primeiras diretrizes pedagógicas, no sentido de estruturar o ensino, detalhando cada uma das áreas de conhecimento, subdividindo conteúdos e atividades pertinentes, a fim de oferecer a orientação mais precisa para cada professora no exercício de suas funções. Vale ressaltar que o foco desta pesquisa é compreender as concepções das professoras acerca de uma possível educação antirracista, a partir das práticas desses mesmos docentes.

No texto introdutório dessas diretrizes há uma citação onde menciona a existência de um primeiro documento, com sua elaboração iniciada no ano de 1991, sob o nome de “Proposta Curricular”, e que só foi concluída no ano de 1995, sendo, então, distribuída aos profissionais da Educação Pública Municipal. Tal documento contemplava, porém, diretrizes somente para o ensino fundamental.

Identificou-se, outro documento produzido no ano de 2003 pelo Departamento de Ensino, junto à equipe da Coordenação de Ensino, vinculado à Divisão de Educação Infantil, sob o nome de “Competências e Habilidades Específicas para a Educação Infantil”, contendo aproximadamente 30 (trinta) páginas.

Esse material cita em sua justificativa estudiosos como Howard Gardner e a Teoria das inteligências múltiplas (Santos, 2002), e Jean Piaget (Freitas, 2002), além de outros aportes documentais como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e o Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação (1999). Tais informações demonstram a iniciativa de tentar apresentar o documento com alguma fundamentação

teórica, trazendo, por exemplo, a própria teoria das inteligências múltiplas, que surgiu ao final dos anos de 1980, na Inglaterra, sendo descoberta pelos estudiosos brasileiros, nos primeiros anos desse século (Bach Junior & Martins, 2022, p. 19).

Percebeu-se nesse documento uma proposta educativa mais democrática a partir de alguns termos usados no texto da justificativa como: “abordagem pedagógica que promova aprendizagens significativas”, e “ação docente que promova desafios à construção de aprendizagens conforme nível de desenvolvimento epistemológico das crianças” (TERESINA, 2003). Seu objetivo maior seria desempenhar o papel de instrumental de monitoramento de competências e habilidades específicas para a educação infantil, com metas estipuladas para cada período ou ano escolar (1º, 2º e 3º períodos – hoje se transformado no 1º ano do ensino fundamental, conforme a Lei 11.274/2006).

O corpo desse documento se divide, para efeito de organização, em duas partes, das quais a primeira apresenta três gráficos, cada um referente a um período de ensino ou ano escolar. Todos os quadros, possuem três colunas, encabeçadas pelos títulos: Entrada, 1º Semestre e 2º Semestre. Abaixo de cada uma dessas colunas são listadas as competências e habilidades estabelecidas para que sejam atingidas pelo alunado a cada semestre. Desse modo o documento inicia sua estruturação listando as metas de aprendizagem a serem atingidas por semestre escolar, dando à professora certa liberdade em se organizar didaticamente, conforme o perfil de suas turmas, e assim construindo seu percurso metodológico para se aproximar ao máximo dessas metas pré-estabelecidas.

Nos quadros seguintes gradativamente, o volume entre metas de entrada e as elencadas na coluna de metas para o segundo semestre vai se equilibrando, onde a secretaria parte da compreensão de que a cada semestre cumprido, subentende-se a acumulação dos conhecimentos adquiridos. A segunda parte desse documento são outros gráficos, dessa vez detalhando competências, conteúdos e habilidades correspondente a cada eixo de aprendizagem: Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Escrita, Conhecimentos Matemáticos, Conhecimentos Naturais e Conhecimentos Sociais.

Encontrou-se mais um documento, sob o nome de “Proposta Curricular para a Educação Infantil” (TERESINA, 2005), elaborado dois anos depois, bem mais robusto e com um pouco mais de referências acerca das questões que embasam essa dissertação, que são as relações étnico-raciais nesse nível de educação formal, que é a educação infantil.

Em sua apresentação algumas partes textuais indicam o objetivo de ensinar a criança de modo abrangente e integrado: “intensificar o desenvolvimento infantil nos diversos aspectos de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (...) tendo por base os eixos de trabalho: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita,

natureza e sociedade, e outros temas de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (TERESINA, 2005, p. 43).

Após este introito o documento apresenta uma série de gráficos, organizados a partir dos eixos de conhecimento supracitados. Cada página traz por título o eixo a que se refere naquele nível de ensino, por exemplo Nível I – são os alunos de 04 (quatro) anos – e também os bimestres que ali serão detalhados por eixo de aprendizagem. Ao observar melhor trechos pertinentes às habilidades do eixo de conhecimento Identidade e Autonomia, é possível identificar orientações, ou seja, conteúdos e habilidades, envolvendo as relações sociais, cujos textos aparecem de forma direta ou indiretamente conteúdos que perpassam pela problemática das relações étnico-raciais.

Organizou-se um quadro (Quadro 1) para melhor observar como são descritas essas habilidades, e como a cada semestre elas vão se repetindo em seus enunciados ou simplesmente reproduzidos, alterando uma palavra ou outra, ou adicionando um detalhe irrelevante, em relação à essência do próprio enunciado.

Segue o Quadro 1 elaborado para melhor compreender essas construções teóricodidáticas:

Quadro 1 – Descrição de Habilidades

Nível de Ensino	Descrição da Habilidade
Nível I (4 anos) – 1º Bimestre	Identifica progressivamente algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
Nível I (4 anos) – 2º Bimestre	Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.
Nível I (4 anos) – 3º Bimestre	Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura e a cultura do seu grupo de origem e de outros grupos.
Nível I (4 anos) – 4º Bimestre	Identifica e enfrenta situações de conflito utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos exigindo reciprocidade.
Nível II (5 anos) – 1º Bimestre	Demonstra respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso e estrutura.
Nível II (5 anos) – 2º Bimestre	Manifesta respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso e altura; tem respeito e valoriza a cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
Nível II (5 anos) – 3º Bimestre	Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura e a cultura do seu grupo de origem e de outros grupos. Respeita e valoriza a cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

Nível II (5 anos) – 4º Bimestre	Identifica e enfrenta situações de conflito utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos exigindo reciprocidade.
------------------------------------	---

Fonte: Costa (2023)

Observou-se na descrição das habilidades elencadas, como são tratadas as situações conflituosas ou não nas relações sociais ou étnico-raciais dentro do contexto escolar, através da utilização de termos como “grupo de origem” e “outros grupos”, como demarcatórios da ideia de uma referência grupal e da existência de grupos diferentes, diversos ou não, contrapostos com a cultura “do seu grupo de origem”. E não tem como não perguntar: a que “origem” ou “grupo original” o currículo está se referindo?

Tomaz T. Silva (2014, Org.), em seu livro “Identidade e Diferença” traz um subtópico sob o título de “Como a diferença é marcada em relação à identidade?” Ele desenvolve seu raciocínio explicando que as “identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”:

Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, aos menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (...) que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/ eles (Silva, 2014, p. 40) (Grifos do autor).

Nesse ponto o discurso que ora vigora no texto do currículo oficial que norteia o ensino a nível de educação infantil, converge para dizer o mesmo descrito por Silva (2014), quando da necessidade de distinção entre eu e o outro; porém, ao ampliar esses conceitos para “meu grupo de origem” e os “outros grupos”, o texto reforça que há um grupo originário (“brasileiro”, “piauiense” ou “teresinense”?), e grupos que vieram depois; mas depois de que ou de quem, ou de qual período histórico se reporta o texto curricular?

Chama-se a atenção aqui para o movimento que o documento parece conduzir o entendimento, ao criar certa hierarquia quando demarca os conteúdos vinculados ao que seria o “meu grupo”, que deveria se comportar como destaque e, portanto, central e importante marco onde suas características serão a regra, ao tempo em que também vai enfatizando “o outro grupo”, que não pode ocupar o centro, por conseguinte, ocupará um lugar ao lado, ou abaixo ou de menor importância, enfim, os subalternos. Assim, mediante essa formulação de ideias ou categorias do “eu” e o “outro”, que em uma perspectiva ampliada instiga e reforça a uma hierarquização preconceituosa e tendenciosa entre centro e periferia, ou centro e margens, conduz a outras possibilidades interpretativas distorcidas e, porque não afirmar, colonizadoras. Silva (2014) afirma que “identidade e cultura são criações sociais e culturais”, inserindo-se na vida da sociedade por meio das relações sociais, as quais, por definição, “estão

sujeitas a vetores de força, a relações de poder” (Silva, 2014, p. 81). Isso implica, por conseguinte, “operações de incluir e excluir”, “demarcar fronteiras” e estabelecer distinções “entre o que fica dentro e o que fica fora” (Silva, 2014, p. 82).

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posição-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (Silva, 2014, p. 82).

Mediante essa perspectiva, pode-se afirmar que o currículo, ao repetir em vários momentos de sua descrição de habilidades a serem desenvolvidas, a utilização de termos como “cultura do seu grupo de origem e de outros grupos” (TERESINA, 2008, p. 49-51), reforça uma dicotomia eivada de uma subliminar hierarquização, quando não estabelece equilíbrio de apresentação, nos variados suportes escolares (cartazes, impressos aos pais, vídeos, teatralizações, contações de história), e descrição de conteúdos que abracem a diversidade cultural e histórica dos povos que constituem o povo brasileiro.

Stuart Hall (2016), em seu livro “Cultura e Representação”, no capítulo II, “O Espetáculo do Outro”, vai aprofundar as análises a cerca do conceito de diferença, trazendo várias interpretações em torno dessa ideia, ao iniciar pela conceituação mais rasa que vai descrever as chamadas “oposições binárias”, que responderão por tentar capturar a diversidade do mundo. Citando Derrida, Hall comenta:

O filósofo argumenta que, normalmente, um dos pólos é dominante, aquele que inclui o outro dentro de seu campo de operações. Há sempre uma relação de poder entre os pólos de uma oposição binária. Na verdade, deveríamos escrever **branco/preto, homens/ mulheres, masculino/ feminino, classe alta/ classe baixa, britânicos/ estrangeiros** para capturar essa dimensão de poder do discurso. (Derrida, 1972, apud Hall, 2016) (Grifos do autor).

No mesmo texto Hall (2016) vai seguindo com a descrição de outras abordagens sobre a necessidade de diferenciar as coisas, quando desenvolve o pensamento a cerca da abordagem antropológica:

O argumento aqui é que a cultura depende do significado que damos às coisas, isto é, a atribuição de diferentes posições dentro de um sistema classificatório. A marcação da “diferença” é, portanto, a base da ordem simbólica que chamamos cultura. (...) A marcação da “diferença” leva-nos, simbolicamente, a cerrar fileiras, fortalecer a cultura e a estigmatizar e expulsar qualquer coisa que seja definida como impura e anormal. (Hall, 2016, p.156-157).

Tal posicionamento obstrui a principal função de um currículo que é, segundo as teorias mais recentes, nomeadas como contemporâneas, dar conta da múltipla e diversa origem dos povos que foram trazidos ou vieram ao longo dos anos, com seus costumes, culturas e tradições, de estarem devidamente contemplados em um documento que vai dirigir

e selecionar o que vai ou não ser ensinado nas salas de aula de educação infantil por todo o país.

Outro documento analisado foi a “Proposta Curricular do Ensino Fundamental, 1^a Etapa do 1º Bloco - 06 (seis) anos” (Teresina, 2005), produzido em virtude da transferência e transformação do chamado 3º período (alunos de 06 anos) em 1º ano do ensino fundamental, através da Lei 11.274/2006, onde fez com que o ensino fundamental passasse a ter 09 (nove) anos de duração. A razão pela qual esse documento foi trazido aqui para análise, apesar dele não ser destinado ao público escolar infantil, foi o fato de servir de adaptação a esses alunos que antes faziam parte da educação infantil e que a partir de então seguiriam estudando em escolas que ofertavam marjoritariamente o ensino fundamental menor (do 1º ao 5º ano), para observar se houve algum acréscimo nos conteúdos a serem ensinados, cultura e história africana e afro-brasileira, como reza tantas legislações já citadas anteriormente. Nesse documento elaborado pela SEMEC, foi formulado um referencial metodológico específico para esse ano de ensino, onde em seu sumário estão dispostos os conteúdos a serem ensinados: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Ciências, Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso, assim como as habilidades a serem adquiridas.

No conteúdo Arte, identificou-se apenas um item a ser estudado, na coluna descrita como Sistema de Conhecimentos: “Produções visuais e suas concepções estéticas nas diferentes culturas”, tendo por subitens: Cultura Regional; Nacional, e Indígena, portanto, não se encontrou nenhuma palavra sequer que fizesse alusão a cultura de todo um continente, a África, tampouco da história após esses povos serem trazidos para o Brasil, no período escravista. Esse mecanismo de invisibilidade de conteúdos relativos às culturas africanas e afrodescendentes, tem sido meta de estudo de vários autores, como Cíntia Cardoso (2021) em seu livro “Branquitude na Educação Infantil”, onde destaca o acobertamento sistemático ou silenciamento quanto ao reconhecimento e divulgação das contribuições e cultura desses povos trazidos ao Brasil na condição de escravizados:

Os desafios e continuidades são muitos, um deles é romper com a herança de um currículo monocultural, reaprender sobre novas bases civilizatórias, agregar novas abordagens que reivindiquem os sujeitos da escola sem o impacto do racismo (...). Mesmo as unidades educativas se constituindo pela diversidade de identidades, nas práticas a riqueza dessa tradução nos currículos ainda é incipiente. (Cardoso, 2021, p. 95).

Ao se analisar o detalhamento dos conteúdos, encontrou-se mais algumas referências. Na elaboração da tabela abaixo, pode-se observar melhor as evoluções na tratativa das construções textuais de tal temática, ao longo de um ano escolar, sempre organizados por bimestre, conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Habilidades e Conteúdos de História para alunos de 06 (seis) anos.

Bimestre	Habilidades	Conteúdos
1º	Identifica as características individuais dos colegas de classe (idade, gênero, cor, certidão de nascimento, dados autobiográficos, classe social, integração e socialização).	I – Identidade da criança. Semelhanças e diferenças entre crianças de um mesmo grupo social.
2º	Reconhece aspectos gerais do modo de ser, viver e trabalhar dos índios, negros e brancos. Valoriza a cultura dos índios, negros e brancos. Reconhece que o trabalho infantil é uma forma de exploração de menores.	II – Crianças de outros lugares e de hoje. Semelhanças e diferenças entre seu grupo e crianças de outras comunidades. O imaginário sobre os índios, os negros e os brancos. O trabalho infantil hoje.
3º	Observa os aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos e econômicos que permaneceram ou que mudaram o modo de viver da criança e do presente. Caracteriza os aspectos acima nas famílias teresinenses do passado e do presente.	III – Crianças do Passado. Permanências e transformações no modo de viver da criança de outros tempos no presente.
4º	Reconhece as condições de trabalho e os direitos dos trabalhadores. Reconhece formas de trabalho escravo no Piauí e no Brasil.	IV – As profissões no tempo. Permanências e mudanças nos instrumentos de trabalho . As profissões de hoje.

Fonte: Costa (2023)

Nesse Quadro é possível perceber a quase inexistência total de conteúdos diretamente focados em informações sobre cultura africana ou afro-brasileira. Apenas duas habilidades são apresentadas: Reconhece aspectos gerais dos modos de ser, viver e trabalhar dos índios, negros e brancos, e valoriza a cultura dos índios, negros e brancos. E o conteúdo referente a essas duas habilidades é apresentado utilizando-se desses termos: “O imaginário sobre os índios, os negros e os brancos” (TERESINA, 2005b, p.18), onde tal terminologia induz a enveredar pelo mundo do exótico e do estranhamento, pois o termo “imaginário” deturpa e apaga toda uma história real, sofrida e vivida por esses povos, durante o processo de

construção do próprio Brasil, suas histórias, contribuições e seus legados culturais com suas especificidades.

Apesar de localizado historicamente em meados do século passado o artigo de Fanon (1956, traduzido em 1980), reflete uma contemporaneidade vívida, onde apresenta uma explicação para o exotismo:

O exotismo é uma forma de simplificação. Partindo daí nenhuma confrontação cultural pode existir. Por um lado, há uma cultura na qual se reconhecem qualidades de dinamismo, de desenvolvimento, de profundidade. Uma cultura em movimento, em perpétua renovação. Frente a esta, encontram-se características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura. (Fanon, 1980, p. 277).

Essa desnaturalização de aspectos culturais mediante o deslocamento das culturas ditas menores, implica necessariamente numa formatação dessa cultura em blocos estanques de objetos ou “saberes”, que fragmentados acabam por perder suas referências históricas: comidas, bebidas, deuses, religiões, roupas; como se estivessem suspensas e alijadas de seus processos cosmogônicos de onde se desenvolveram. Nilma Gomes (2010) reforça essa visão ao discorrer sobre racismos e etnicidades e suas relações com contextos históricos e sociais:

Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquização de sistemas econômicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntricas, tem sido apelidada por vários acadêmicos de “colonialidade do poder” (Said, 1978; Césaire, 1978; Dussel, 1994; Quijano, 2000; Santos, 2003, apud Gomes, 2010, p. 71).

Gomes (2010) ao contextualizar essa construção artificial de hierarquia de saberes, revela a intencionalidade daqueles que em suas elaborações metodológicas trazem termos como “o imaginário sobre os índios, os negros e os brancos” (TERESINA, 2005b, p.18), só reforçam essa desqualificação das culturas ao adjetivá-las como oriundas do “imaginário”, como se fossem concebidas por obra do sobrenatural, sem considerar a antiguidade e ancestralidade dos povos indígenas originais e das nações africanas trazidas ao Brasil como escravizadas.

Em seu artigo “A Ideia Afrocêntrica em Educação” Asante (2019), lembra o poder que os processos educacionais têm para enaltecer ou subalternizar algumas identidades em detrimento de outras, e para não incorrer nesse erro epistemológico o autor orienta da seguinte forma:

Centricidade é um conceito que pode ser aplicado a qualquer cultura. O paradigma centrista é sustentado pela pesquisa mostrando que o método mais produtivo de ensinar qualquer aluno e se colocar seu (sua) grupo no contexto do conhecimento. (...). Uma pessoa educada verdadeiramente de modo cêntrico verá a contribuição de todos os grupos como significativas e valorosas. (Asante, 2019, p. 137).

Nesse mesmo artigo, Asante (2019) reafirma a importância de não se perder de vista o poder que a “educação é capaz de incutir àquele já marginalizado política e economicamente”, posto que “educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo

propósito é socializar o aprendiz; assim como reflexo da sociedade que as desenvolve” (Asante, p. 136). E um dos seus mecanismos mais efetivos são as regulações provenientes dos documentos oficiais como currículos, planos anuais de ensino e os planejamentos organizados, a partir desse currículo dito oficial, que como construto humano, necessariamente perpassa pelo processo político ao escolher alguns conteúdos, e seus desdobramentos, em detrimento de outros.

E assim elencou-se alguns teóricos que vieram colaborar com essa perspectiva de – partindo de uma referência eurocêntrica – o conceito do “outro” é apresentado pela lente do diferente, do esquisito e do exótico. Cardoso (2021) dialoga com vários escritores, como Cavalleiro (1998) e Fanon (2008), que desenvolveram essa análise de leitura do “outro” pelo viés tendencioso da distribuição das contribuições culturais, econômicas e históricas em círculos concêntricos geograficamente girando em torno da Europa e afirma que “os desafios e continuidades são muitos, um deles é romper a herança de um currículo monocultural, repreender sob novas bases” (Cardoso, 2021, p. 94).

Machado (2019), em seu artigo “Mídia, Infância e Negritude” afirma que a sanção da Lei nº10.639/03 e a implantação do Dia da Consciência Negra, serviram como proposições positivas que impulsionaram afrodescendentes a se relacionarem com mais visibilidade mediante a sociedade brasileira. Destaca também a ampliação das noções de diferença e identidade, como construídas a partir de várias dimensões: sociológica, política, cultural e antropológica, acionando por sua vez outros aspectos igualmente importantes como identidades nacionais, partidárias, étnicas e raciais (2019, p. 210). Em suas palavras ler-se:

Se a identidade ganha maior valor, servindo de referência, é estabelecida uma hierarquia em relação à diferença que denota a identidade como norma daquilo que somos num contraponto àquilo que não somos, pois somos o diferente. A afirmação “sou negra” carrega a negação do outro, do diferente, ou seja, “não sou branca”, “não sou indígena”, entre outras identidades. Essas declarações podem revelar a face de negociação e disputas que os conceitos de identidade e diferença promovem entre grupos. (Machado, 2019, p. 212).

Caminhando em direção oposta, as tabelas anteriores demonstraram um discurso centralizado e desvinculado de questões importantes a serem implementadas entre alunos de tenra idade, que são o exercício de praticar o conviver com crianças na sua diversidade cultural e histórica, e não simplesmente semelhanças e diferenças entre seu grupo e o grupo das crianças de outras comunidades.

Em seu livro Smith (2018) nos atualiza as preocupações a cerca de um currículo que também traga o universo dos povos indígenas e demais povos estigmatizados, para o âmbito escolar:

Pergunta-se, por exemplo, a respeito de pesquisa, de decisões políticas e do desenvolvimento de currículos. (...) Conhecer quem escreve é estritamente importante no âmbito das políticas do Terceiro Mundo e também para as comunidades afro-americanas, e sobretudo para os povos indígenas; e ainda mais importante nas políticas que determinam como esses mundos são representados “em face” do Ocidente. (Smith, 2018, p. 52).

Essa necessidade de trazer para a sala de aula as culturas dos povos colonizados no Brasil, ajudam as futuras gerações a terem melhor entendimento e respeito diante das lutas e embates ocorridos e invisibilizados a partir de uma história repassada do ponto de vista e olhar do colonizador, apenas. Quijano (2005) apresenta essa mesma perspectiva quando analisa as relações desiguais entre colonialidade, poder e América Latina:

A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id- dentidade* (grifo do autor) da modernidade. (...) A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. (...) A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. (...) Com o tempo, os colonizadores codificaram com cor os traços fenotípicos dos colonizadores e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. (Quijano, 2005, p. 117).

Nessa perspectiva o autor constata o que, partindo do seu conceito do termo modernidade, a própria história confirmou ao descobrir a modernidade em períodos bem anteriores ao que ocorreu no círculo europeu:

Se o conceito de modernidade se refere única ou fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas. Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas *altas culturas* (grifo do autor) (China, Índia, Egito, Grécia, MaiaAsteca, Tauantinsuio) anteriores ao atual sistema-mundo mostram inequivocadamente os sinais dessa modernidade, incluindo o racional científico a secularização do pensamento, etc. (Quijano, 2005, p. 122).

E esses povos vão sendo apagados, esmaecidos, invisibilizados, quando numa perspectiva de educação integral os currículos deveriam, por princípio, também fazer jus às suas contribuições provenientes do perfil étnico-racial do Brasil como nação multiétnica. Sobre essa problemática, Gomes (2012) chama a atenção ao tratar do currículo como ferramenta de efetivar essas inserções culturais e históricas de povos continuamente invisibilizados:

Na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. (Gomes, 2012, p.103-104).

A jornalista Mônica Nunes ao destacar pontos importantes da vida e obra do livre, pensador e ativista quilombola Nego Bispo, destacou a perspectiva com a qual desenvolvia seu pensamento, sempre partindo de um olhar auspicioso ao falar dos saberes ancestrais, sobre o que era o discurso contracolonial:

Ele criticava a **colonização** à qual a sociedade estava (e está) submetida e na qual foi organizada, pois entendia que era o cerne do **apagamento das identidades**, dos **modos de vida** e dos **territórios originais**. Por isso, em suas falas e escritas, propôs a prática do **contracolonialismo**, tão bem compreendido por povos indígenas, africanos e quilombolas. Nele reside a urgência de valorizar o conhecimento produzido por essas comunidades, por isso seria o “antídoto” contra a colonização, que definia como “veneno”. (Nunes, 2023) (Grifos da autora).

A importância de um tratamento equânime a todas as etnias que engendraram o povo brasileiro tem de estar apresentadas textualmente no corpo de qualquer material a ser explorado em salas de educação infantil, e não somente no mês em que os indígenas e os povos africanos são citados, respectivamente abril e novembro, como se percebeu sutilmente no corpo do currículo, tratando tais culturas e suas histórias de forma estanque e sem relação com os outros conteúdos e habilidades desenvolvidos e aprofundados ao longo de uma ano escolar.

Faz-se necessário efetivar isso nas orientações dos planos anuais e planejamentos mensais e diários das professoras para que essas possam levar para as salas de aulas, como unidades de ensino a serem ensinadas aos alunos das turmas de educação infantil ao longo de todo o ano escolar.

Finalmente pouco mais de dois anos depois da apresentação desse documento para ajuste da transferência dos alunos de seis anos para o ensino fundamental (ensino fundamental em 9 anos, de 2006), a SEMEC elabora, então, denso material, com mais de 300 (trezentas) páginas, tendo um suporte teórico-metodológico mais consistente e organizado, consolidando assim quase oito anos de tentativas de organizar o currículo da educação infantil, publicando em 2008 as “Diretrizes Curriculares do Município de Teresina”.

Essas diretrizes trazem em seu texto introdutório breve histórico dos documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o Estatuto

da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Referenciais Curriculares Nacionais, Volume I (RCNEIs, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 1999), onde descreve os princípios étnicos (autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum), políticos (direitos e deveres dos cidadãos, respeito à ordem democrática), e estéticos (criatividade, ludicidade, diversidade de manifestações artísticas e culturais) (TERESINA, 2008, p. 10).

Ali também está inserida apenas uma brevíssima citação sobre os movimentos sociais ou movimento negro brasileiro que encabeçou vários levantes reivindicatórios em prol da salvaguarda de direitos de mulheres negras, mães e seus filhos negros junto ao direito de ir à escola; no texto esse movimento é citado como Movimento de Luta por creches, iniciado no estado de São Paulo, no ano de 1975 (TERESINA, 2008, p.10).

Observou-se que não houve sequer uma citação aos movimentos negros piauienses, cujo surgimento se deu entre as décadas de 1970 e 1980. Em sua tese de doutorado, Ana Beatriz Sousa Gomes (2007), sob o título de A Pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: As experiências do NEAB ÍFARADÁ e do Centro Afrocultural “COISA DE NÊGO”, vai reafirmar a existência de várias ações educativas por escolas da cidade de Teresina, mas curiosamente, não houve qualquer troca de informações entre a secretaria municipal de educação de Teresina e os setores de cultural da cidade, para que essas informações constassem nas diretrizes curriculares municipais. As atividades se iniciaram bem no início da década de 1990:

Em 1991, na Universidade Federal do Piauí, alguns docentes e discentes – afro e não afrodescendentes – pesquisadores, além de outros pesquisadores interessados pela temática, artistas e professores, liderados pelo professor Francis Musa Boakari, fundaram o Centro de Estudos Afro-Brasileiro (CEAB’s) ligado à Associação dos Pesquisadores em Ciências Humanas (ApeCH). (...) 1º Ciclo de Debates sobre a Questão do Negro no Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI. (...) Em 2003, o CEAB’s transformou- se no Grupo Mimbó e, posteriormente, no ÍFARADÁ, idealizado pelo professor Solimar Oliveira Lima. (Gomes, 2007, p. 47-49).

A autora ainda cita, por exemplo um “Curso de Formação Social e Política das Relações Raciais no Brasil que teve carga-horária de 40 horas-aula e durou dois meses” (GOMES, 2007, p. 152). Descreve inclusive que “o público era composto por (...) profissionais da Educação Básica de escolas públicas e particulares” (Gomes, 2007, p. 152). Houve também a oferta de um “Curso de Especialização em Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira, com caga horária de 450 horas (...) com período de realização foi junho de 2006 a julho de 2007” (Gomes, 2007, p. 153-154). Como é possível que essas duas formações não repercutiram de modo significativo na produção do currículo? Não se identifica quaisquer reflexos de tais formações em local algum do texto do currículo municipal em toda a sua extensão.

Tais informações são importantes para se ter a compreensão de como foi constituído tal documento, sem ter sofrido a imersão de quaisquer outros setores ou instituições parceiras que pudesse agregar ouros valores, a fim de enriquecer as dimensões necessárias para se elaborar um currículo que dê conta de absorver diversidades e diferenças existentes numa cidade, cujas origens sociais perpassam pelos mesmos sujeitos constitutivos do Brasil: indígenas, brancos e negros.

2.5. Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina: subdivisões internas

A LDBEN e a Resolução nº361/2000 regularizam as novas responsabilidades dos municípios junto à educação infantil. Assim como aponta o Plano Nacional de Educação na Lei nº10.172/2001, a inclusão da Educação Infantil no capítulo da Educação Básica, oficializando sua existência e premência de ser inserido nos sistemas municipais de todo o Brasil. Ainda no ano de 2001 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. E no ano seguinte efetiva a inclusão das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino (TERESINA, 2008, p. 14-17).

Destaca-se aqui alguns detalhes descritos no seu texto introdutório, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), que enfatizam aspectos específicos da formação continuada de professores, ressaltam na estruturação da Base Nacional Comum, a necessidade de propiciar ao corpo docente da SEMEC estudos e oficinas envolvendo temáticas transversais “relevantes às comunidades específicas (Educação para o Trânsito, Drogas e Paz na Sociedade Contemporânea) e na Diversidade Étnico-Racial - através da Lei nº10.639/03, e do estudo dos conteúdos que tratam dos direitos das crianças e do adolescente, conforme a Lei nº11.525/07)” (TERESINA, 2008, p. 14). E no restante de todo o texto nada mais é dito em relação a essa lei.

Seu sumário apresenta 02 (duas) subdivisões, a saber: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, contendo mais de 100 (cem) páginas, e Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, com aproximadamente 200 (duzentas) páginas. Cada uma dessas diretrizes específicas traz as áreas de conhecimentos (Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e Música) para educação infantil; enquanto para o ensino fundamental, contém pressupostos teóricos e metodológicos e sistema de conteúdos e habilidades das chamadas matérias ou disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira, Ensino Religioso, Arte e Educação Física).

Ao analisar a leitura das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) pode-se identificar reflexos dos documentos curriculares anteriores em trechos textuais idênticos nas colunas de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Para alunos de 4 (quatro) anos, inseridos no chamado 1º período, no segundo bimestre, dentro do eixo de conhecimento Identidade e Autonomia, lê-se a habilidade “Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso e altura” (vide Quadro 1 – Descritiva de Habilidades, p. 11), porém sem nenhum conteúdo específico para tornar efetiva e concreta a habilidade de desenvolver o traço de caráter descrito como “respeito”.

E assim percebe-se a repetição da mesma habilidade no bimestre seguinte acrescida de mais detalhes: “respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso e altura e a cultura do seu grupo de origem e de outros grupos”. (TERESINA, 2005b). Retomase aqui – de modo mais enfático – alguns questionamentos incontestáveis já feitos anteriormente: quem é meu grupo de origem? Quais são os outros grupos? Quais critérios se estabelecem aqui de forma subjetiva para que em turmas de alunos de 04 (quatro) anos possa ser ensinado a identificar-se, dentro de uma sociedade estrutural e socialmente complexa e tendenciosa como a nossa, quem é o “meu grupo” ou como identificar membro(s) do “outro grupo”?

E como conteúdo a ser desenvolvido a partir dessas habilidades listadas aparece: “Regras de convivência em grupo”. Não deveriam ser – no mínimo – regras de convivência entre os grupos, de origem e dos outros? E se mesmo assim estivesse descrito, acredita-se que talvez nem fosse possível organizar tais regras porque o ponto central é conviver com as nossas diferenças.

Ao longo dos bimestres seguintes, com o aluno já possuindo 5 (cinco) anos, isto é, sendo aluno do chamado 2º período, vê-se o verbo se modificar no início das habilidades referentes às características pessoais: 1º bimestre vem o termo “demonstra”, no 2º bimestre vem o termo “manifesta”. Em ambos os casos o conteúdo a ser explorado é o mesmo: regras e respeito ao outro.

Aqui caberia explicitar um pouco mais sobre quais ideias foram engendradas a partir do conceito do “eu” e do “outro”, pois considerando a nítida orientação branca do currículo de Teresina, as etnias africanas negras praticamente não existem ao longo dos textos curriculares, o outro só deve ser compreendido como sendo o negro. As descrições dessas habilidades devem ser compreendidas no sentido de se entender por quais caminhos esse

documento enveredou para deixar a influência monocultural que subjaz suas orientações metodológicas junto ao corpo docente.

Quijano (2005), em seu artigo “Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina”, atualiza em relação a alguns conceitos e como foram forjados ao longo da trajetória colonialista das sociedades:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (...). Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005, p.117).

Nos últimos bimestres da educação infantil, ou seja, o segundo semestre do 2º período, aparecem os termos “respeita” e “valoriza” a cultura do seu grupo de origem e de outros grupos. E como conteúdo lê-se: Cultura de seu grupo e de outros grupos. A contradição segue seus desdobramentos, enfatizando e segregando mais ainda uma construção social constituída de “mim” e dos “outros”, categorias como essas só aumentam o abismo conceitual e vivencial entre “mim” e o “outro”, principalmente ao aliar a isso a invisibilidade de imagens para explicar todos esses conteúdos descritos até agora. Em seu artigo “Educação e Pesquisa na Desconstrução do Racismo no Brasil: desafios, resistências e avanços”, Silva e Lúzio (2019) denunciam essa perspectiva:

Concepções discriminatórias contra os povos africanos e seus descendentes foram e ainda são propulsoras de sua marginalização, ameaçando seus viveres em cenários de terror global e desencadeando formas de escravidão, genocídios e genocídios de povos: (des) humanos por sua “diferença ontológica”. (...) O combate ao racismo significa, sobretudo, repensar a descolonização dos currículos escolares, o desenvolvimento de novas metodologias e tecnologias a serviço de uma educação pautada nos valores humanos no respeito à diversidade étnico-racial. (Silva e Lúzio, 2019, p. 29).

E seguindo essa mesma perspectiva, Munanga em seu artigo “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (2004), vem consolidar esse construto ideológico ao afirmar:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. (...). Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político- ideológico e não biológico. (...). Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um (Munanga, 2004, p. 05, 07).

Ao analisar outro eixo de conhecimento “Natureza e Sociedade”, que deveria tratar mais especificamente das relações sociais e por desdobramento, as relações étnico-raciais, constatou-se que não aparece sequer uma linha textual sobre cultura africana ou cultura

afrobrasileira. Porém, identificamos nas habilidades elencadas no segundo bimestre, localizadas cronologicamente entre os meses de março e abril, referências aos indígenas: Conhece a história dos índios, usos e costumes; Identifica os índios como primeiros habitantes do Brasil, e Reconhece o índio como filho de Deus e que o mundo foi criado para todos. E como conteúdo correspondente a essas habilidades encontraremos um único conteúdo: Símbolos: Índio (TERESINA, 2008, p. 95).

Percebe-se nitidamente a exiguidade com a qual as diretrizes curriculares para a educação infantil tratam da vasta cultura dos povos indígenas brasileiros. E sobre a última habilidade, é impressionante o modo como um currículo demonstra certo desconhecimento ou recusa à aceitação da religiosidade dos povos originários do Brasil, pois não existe da parte indígena a necessidade de ser visto como “filho de Deus”, pois assim como são diversos povos indígenas que cobrem todo o Brasil, também são suas diversas cosmogonias, inclusive aqui vê-se mais um aspecto colonialista, no sentido de que assim como a cultura a ser distribuída por meio dos conteúdos que tratam de conhecimentos advindos do continente europeu, a religião aqui também é posta como importante justificativa para a inclusão dos indígenas a partir da referência a uma divindade suprema de uma religião, cuja origem histórica é asiática, e foi açaibarcada pelos europeus.

Em outras palavras, mais uma vez é induzida a compreensão que a citação ao indígena (índio, era o termo utilizado naquele ano de 2008), deve-se supostamente, ao fato dele já existir quando, na história oficial o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses, e assim parece haver uma certa necessidade de citá-lo como primeiros habitantes do nosso país. O que mais surpreende é o conteúdo de todo esse cabedal de conhecimento construído por séculos, ser resumido numa só palavra: “índio”. Sobre o termo em si, sabe-se que a mudança da nomenclatura de índio para indígena deu-se recentemente através da Lei 14.402/22. Em seu livro Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas, Linda Smith (2018) explica a mudança dessa nomenclatura:

A expressão “povos indígenas” (grifo da autora) é relativamente nova. Surgiu na década de 1970, durante as primeiras lutas de Movimento dos Índios Americanos (AIM), e da Irmandade dos Índios Canadenses. Trata-se de uma expressão que internacionaliza as experiências, as questões e as lutas de alguns povos do mundo colonizado. O “s” final em “povos indígenas” tem sido defendido com bastante vigor por ativistas, devido ao direito desses povos à autodeterminação. Ele é também usado como um modo de reconhecer que existem reais diferenças entre povos indígenas distintos (Smith, 2018, p. 18).

E mais ainda se percebe a total invisibilidade de citações de qualquer tipo, tamanho ou viés político, anedótico ou folclórico, que façam alusão à cultura negra, afro descendente, afrodiáspórica, africana ou mesmo afro-brasileira. Não se pode esquecer que as DCMT foram elaboradas depois de 2003, portanto parte-se do pressuposto de que o município já

estava ciente de todo um acervo destinado a legislações, pareceres e demais documentos nacionais, estaduais e municipais que traziam orientações diversas em como aplicar e praticar a Lei 10.639/03 em seus currículos, planos anuais, planos de aula e sequências didáticas nas escolas sob sua responsabilidade.

No seu artigo “A Lei nº10.639/03 como Instrumento Político-pedagógico na Perspectiva da Interculturalidade”, António de S. C. Nunes (2018) afirma que essa lei é de suma importância na construção de qualquer estrutura curricular num país racista como o nosso:

A Lei 10.639/03 é um instrumento legal importante para a população afro- brasileira, uma vez que permite ao sistema educacional brasileiro desenvolver várias ações político-pedagógicas no combate ao racismo, sentimento este que traz consequências nefastas ao convívio humano. (...). Na perspectiva da interculturalidade (...) consideramos que o ensino da História e Cultura da População Africana e Afrobrasileira poderá permitir tomadas de consciência identitária, tanto por parte dos não negros quanto dos negros que passam a conhecer e compreender o povo negro como construtores e protagonistas de inúmeras histórias visibilizadas nos livros escolares e nas pesquisas acadêmicas. (Nunes, 2018, p.107-108).

Em seu livro “Branquitude na Educação Infantil”, Cardoso (2021) descontina inúmeros pesquisadores empenhados em ampliar a perspectiva de trazer efetivamente para as práticas escolares as relações étnico-raciais, de forma perceptível nos planejamentos pedagógicos, constituídos de habilidades e seus respectivos conteúdos, onde seja possível expor para os alunos as culturas, e as riquezas dos povos africanos, assim com a herança que cada um desses povos legou para a sociedade brasileira.

Ao verificar esses documentos curriculares, considerados oficiais, pois foram engendrados pela própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, com o intuito de organizar conteúdos e habilidades de aprendizagem ao longo de aproximadamente 10 anos, surgindo quase simultaneamente à própria educação infantil de Teresina; pode-se perceber o quanto distante se está de uma educação pautada na Lei 10.639/03, e portanto uma educação antirracista, que é o foco de nossos estudos no percurso desta pesquisa, tampouco vemos intencionalidade em orientar o que seria uma educação antirracista junto aos seus professores.

Faz-se necessário, pois, aprofundar alguns conceitos, dentre os quais cultura e educação infantil, pois eles irão ampliar a perspectiva de como essa educação infantil de Teresina comprehende seu papel, a partir do currículo oficial, como espaço rico de possibilidades para fomentar educação antirracista e pluricultural.

Ao se debruçar sobre o documento curricular oficial, faz-se necessário lembrar que foi entregue em cada unidade de ensino da educação infantil de Teresina, no ano de 2008,

ou seja, cinco anos depois da aprovação da Lei 10.639/03; percebeu-se inúmeras lacunas conceituais, metodológicas e mesmo mais especificamente constatou-se a ausência quase total de conteúdos que tragam as culturas e histórias dos povos afro-brasileiros, além das culturas africanas diáspóricas. Em todos os sentidos fazendo eco a uma gama imensa de teóricos que vem escrevendo, publicando e debatendo questões mais do que urgentes, imprescindíveis como educação antirracista transversalizada pela educação infantil e seu universo, onde aqui caberia citar entre tantos Cardoso (2021), Nilma Gomes (2012), Barbara Carine (2023) e Munanga (2004); o currículo e as relações étnico-raciais, desenvolvida por Sacristân (2013), Nilma Gomes (2012, Roberto Macedo (2013) e Tomaz Silva (2013).

Foi necessário aprofundar estudos e trazer teóricos que venham dialogar com o conceito de cultura e como esse conceito reverbera por sobre o ensino do legado desses povos, para uma mudança de paradigma perceptivo, deslocando o eixo eurocêntrico para um equilíbrio mais do que justo, a fim de que as professoras que ensinam na educação infantil possam transmitir as contribuições de cada povo ou etnia existente pelo Brasil, para formação de cidadãos de modo realmente integrado.

3. CAPÍTULO II – CONCEITOS NECESSÁRIOS DENTRO DE UM CURRÍCULO PARA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS DE FOMENTO À UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Este capítulo tratará de se aprofundar mais sobre os conceitos chaves em consonâncias com teóricos que possuam estudos vinculados a esses mesmos conceitos. Assim, aqui será feita a análise do conceito de currículo, pois os questionamentos giram em torno de seus fundamentos e ideias que orientam o trabalho docente em escolas de educação infantil, bem como os conceitos de cultura, criança, representação, racismo e antirracismo.

3.1. Conceito de Currículo

As Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), foco principal dessa dissertação, são documentos que vinham sendo desenvolvidos pelo menos quatro anos antes, pois suas origens perpassam por outros documentos de menor porte, de onde foi se constituindo, a partir de 2003.

Para que se possa compreender os fundamentos teóricos que este currículo possui, e como eles constituem ou não como os alicerces para uma educação antirracista, precisa-se também trazer para essa análise alguns termos que volitam em seu corpo textual, tais como criança, identidade e o próprio termo currículo, além de racismo e antirracismo, dentre outros, de modo que auxilie na compreensão da real importância destes, de modo que resultem em ações práticas no âmbito das escolas de educação infantil de Teresina, em se tratando de relações étnico-raciais e na possível existência de uma educação antirracista.

Roberto Macedo (2013) traz algumas considerações sobre a origem do termo currículo:

Existem os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural *curricula*. Significa “carreira”, em forma figurada. (...) Em 1682 já se utilizava em inglês a palavra *curricule*, com o sentido de “cursinho”. (...) Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos. (...) No caso da história do pensamento curricular no Brasil (...) as primeiras preocupações com o currículo datam dos anos 1920. (Macedo, 2013, p. 22, 23, 41).

Reforçando as mesmas ideias, em seu livro “Saberem e incertezas sobre o currículo”, Sacristán (2013) parte da origem do termo currículo como derivada “da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)” (Sacristán, 2013, p. 02). Ao descrever os sentidos que essa palavra passa a ter em nosso idioma, currículo vai significar “percurso ou decorrer da vida profissional (...) e por outro lado vai se constituir na carreira do estudante, conteúdos deste percurso (...)” numa determinada organização (Sacristán, 2013, p. 02). Em

outra parte desse mesmo livro, o autor então vai reafirmar que no bojo do conceito de currículo está descrito que:

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (...) ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização. (Sacristán, 2013, p. 03 e 06).

Na Introdução do texto das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, não foi possível identificar fundamentação ou algum aprofundamento teórico em torno do termo currículo. Porém, no subitem Perpasso Histórico de Educação Infantil, há uma citação à guisa de aporte teórico, dentro de uma “Proposta Curricular”, iniciada em 1991 e concluída em 1995, onde, segundo o texto, esse documento era “de cunho construtivista” (TERESINA, 2008, p. 15).

É no mínimo preocupante que uma diretriz curricular não traga pelo menos breve texto, ou algum teórico, que justifique qual tendência ou teoria subjaz e sustenta que conceito de currículo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura optou por se orientar, haja vista a importância de tal documento para todo um sistema público de ensino.

Tomaz T. Silva, em seu livro “Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo” (2005), no capítulo “Teorias do currículo: o que é isto?”, inicia sua linha de raciocínio pelo próprio conceito de “teoria”, de onde ele afirma que uma teoria descreve, reflete e espelha algo que ela mesma cria no mundo da realidade (Silva, p.11,12); desta forma ele discorre sobre o breve histórico do surgimento da teoria curricular que aparece pela primeira vez nos EUA, por volta dos anos de 1920, vinculado ao processo de industrialização, onde racionalizar era o norte para melhor eficácia desse período no meio produtivo, e por desdobramento foi estendido para massificar a escolarização, assim “o modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (Silva, 2005, p. 12). Como primeiro resultado dessa perspectiva vê-se surgir “as chamadas teorias do currículo que vem repletas de afirmações de como as coisas deveriam ser” (Silva, 2005, p. 13). E o autor redobra sua preocupação acerca dessa necessidade de se fundamentar e compreender qual perspectiva curricular o sistema, em qualquer instância, escolhe seguir quando afirma textualmente isso:

Todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, “currículo”. (...). Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder. (...). A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. (...) As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser ensinados, buscam justificar porquê “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser ensinados. (Silva, 2005, p.13-15).

Então, considerando essa lacuna conceitual, o que se depreende é que não houve interesse em colocar no documento esse caminhar, esse processo introspectivo de justificar escolhas e explicitar o fundamento teórico de onde a equipe se embasou para a elaboração de tal documento.

Ao considerar a perspectiva de que a escola tem como principal diretriz ensinar os alunos a serem cidadãos de bem, cumprindo suas responsabilidades e tornando a sociedade um lugar bom para se viver e conviver, o currículo se configura estruturado, e portanto normatizado, afim de regular todo o sistema de ensino, estabelecendo normativas e regras envolvendo conteúdos, carga horária dos mesmos devidamente distribuídos num ano escolar, a ser ensinado pelos professores enquadrados numa “grade” curricular bastante rígida.

Os teóricos do currículo sempre recorrem aos objetivos principais de um documento orientador do ensino que é a universalização, partindo-se do princípio de que o ensino, a escola é um direito legal de todos. Sacristán em seu livro *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (2013) vai discorrer justamente sobre isso:

A própria lógica da “educação para todos” exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido. Sem a contribuição desse conceito, seria muito difícil entender a escolaridade, examiná-la e criticá-la. As implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno. (Sacristán, 2013, p. 06).

Mediante essa visão de currículo, Sacristán (2013) segue destacando como ele insere a cultura em seus domínios conteudistas. Segundo o autor essa cultura inserida no corpo de um currículo se faz de maneira rígida e circunscrita ao seu formato normatizante e enxuto, pois, “é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*”, tornando-a uma “cultura específica: o conhecimento escolar” (Sacristán, 2013, p. 06). Porém, para que esse conhecimento chegue até o aluno, tal teor perpassa pela mediação de vários recursos: equipe técnica da SEMEC, professores e material didático (livro, documentários, cartazes e painéis), para que esse conhecimento escolar seja reformulado conforme as especificidades do nível de ensino e da capacidade de apreensão dos alunos, para que se efetive o aprendizado propriamente dito.

Percebe-se, pois que sendo um construto humano não tem como ser neutro, há intencionalidades, há objetivos intrínsecos em cada conteúdo selecionado e em cada conteúdo excluído também dentro de um currículo. Por isso não se pode deixar de fazer algumas perguntas acerca dessa afirmativa:

O que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? A serviço do que ou de quem está o poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? O grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (...) Presumimos que a educação tem

a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. (Sacristán, 2013, p. 09, 10).

Tal propositura requer dos profissionais uma posição proativa, protagonista, num movimento de ação que transforme esses conteúdos em aprendizagens e experiências significativas, pois “a educação pode, inclusive, ser instrumento para uma revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador” (Sacristán, 2013, p. 10). É importante que essa perspectiva libertadora não seja esquecida, pois a educação continua tendo esse papel definidor de mudanças radicais no seio da sociedade, e os professores são os que detêm o poder de decidir o que fazer dentro de suas salas de aula, portanto é uma peça chave para abrir essa brecha dentro da rigidez que o currículo lhe impõe.

A diversidade de mundos culturais e sociais que os alunos trazem para dentro da escola, pois cada criança, tem suas particularidades familiares, é um fato, e diante disso Sacristán mais uma vez é bem diretivo ao comentar o impacto dessas realidades vividas simultaneamente nas escolas públicas pelo Brasil:

A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretensa assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do *conhecimento escolar*. Cada nível tinha seu público; a cada público era destinada uma cultura diferenciada. O *conhecimento escolar* não é uma categoria internamente homogênea, mas peculiar nos diferentes períodos do sistema educacional, pois tem destinatários distintos – ou ao menos os tinha em sua origem. A mistura de públicos revelará conflitos culturais que outrora, eram ocultos pela divisão e especialização sociocultural, que implica a busca nada fácil de que a cultura se deve compartilhar. (Sacristán, 2013, p.15) (Grifos do autor).

Portanto, o que se reitera aqui é a necessidade de registrar nas fundamentações teóricas de um currículo escolar, em quais fontes esse currículo foi beber, quais teóricos e seus escritos foram selecionados para ditar os caminhos a serem trilhados, e, ao segui-lo, entender por que determinadas decisões teórico-práticas foram tomadas e quais suas finalidades educacionais seriam contempladas, resultando daí questionamentos como; quais tipo de indivíduo e de cidadão intenciona formar? Se o documento não traz essas diretrizes conceituais, obviamente que fica muito mais difícil questionar escolhas e fins por detrás de cada decisão distribuída ao longo de todo o texto das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008).

Iraneide Silva (2007) em seu artigo As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03 vai de encontro a linha de raciocínio de Sacristán ao descrever qual currículo importa ter agora, onde “a conjuntura atual requer um currículo que seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter essencialmente político, social e cultural, reconhecendo os sujeitos sociais – homens, mulheres, crianças, jovens, idosos – como condutores (as) do processo histórico e educacional” (Silva, 2007, p. 34).

Mesmo que se esteja trazendo aqui referências bibliográficas de 2007 e 2013, o contexto sociopolítico brasileiro permanece inalterado no que se refere à necessidade de se rever como currículos e planos anuais de trabalho escolar trazem tal temática em seus corpos teóricos.

Essa assertiva se impõe pelo fato do que vem se desenrolando no cenário nacional sobre questionar que currículo escolar importa ser efetivado, mediante a realidade de uma sociedade múltipla e diversa:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e glórias. (Gomes, 2012, p. 100).

Nilma L. Gomes (2012) reforça a importância de ser considerado na elaboração de qualquer documento relacionado com a educação – dentre eles o currículo – as referências sociais ou humanas no seu programa de seleção de conteúdos, habilidades e projetos a serem desenvolvidos dentro do espaço da educação formal. Ela traz à tona que na atual conjuntura de mais de vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, há de se endossar a premência de um currículo atualizado em suas diretrizes e alinhado com a legislação pertinente a essa leis e seus desdobramentos, até chegar nas mãos dos professores como um instrumento necessário para levar tais conteúdos aos alunos da educação infantil, salvaguardando nesses conteúdos referências das histórias dos povos constituintes do Brasil, dentre eles os provenientes do continente africano.

Gomes (2012, p. 103-104) ressalta ainda que “no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (Gomes, 2012, p. 103-104). Faz-se necessário, portanto, ler, se apoderar e, por fim, questionar tudo que está escrito no currículo para poder, a partir dele elaborar práticas pedagógicas que realmente atinjam todos os alunos em suas especificidades, que aqui tem por destaque os aspectos que envolvem as relações étnico-raciais, através de uma educação antirracista, cuja possível existência dentro do currículo é o objetivo principal dessa dissertação.

As lutas sociais existem porque quem comanda os mecanismos de controle da sociedade está continuamente descumprindo as leis existentes, e, portanto, o campo da educação é mais um espaço de luta e por isso mesmo a atenção deve ser dobrada em relação a tudo que chega para os professores, como “papéis” e papéis a serem cumpridos, com a prerrogativa de que é uma lei também, que é o caso do currículo entregue aos professores no ano de 2008, que são as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina.

O conteúdo teórico das diretrizes curriculares de Teresina para a educação infantil não deixa entrever a postura a que se destina tal documento, pois seus textos não trazem sequer um autor que trate especificamente das tendências ou teorias aos quais se pode perceber a linha de orientação por detrás do conceito de currículo.

Sobre tal lacuna conceitual, Tomaz T. Silva (2005) vai elencando teorias tradicionais e pós-críticas até o que ele nomeia como teoria pós-colonialista, estudos culturais no currículo e as relações entre pedagogia e cultura. A aparente neutralidade em que se percebe formatada no bojo deste currículo, aparece numa certa rigidez de seus postulados, como se servisse apenas a um estereotipado aluno a ser educado e instruído no interior das escolas de educação infantil, um aluno ideal e que se enquadre nas normativas ou num padrão ali formatado.

Miguel Arroyo (2015), em seu artigo “Os movimentos sociais e a construção de outros currículos”, ao citar Gimeno Sacristán (2013), descreve justamente esse aspecto que é o fato de que, sendo uma diretriz organizacional dos conteúdos a serem lecionados pelos professores, acaba se enrijecendo:

O currículo condiciona as práticas docentes e discentes. Condiciona o direito à educação, ao conhecimento, aos valores, à cultura dos educandos/as que frequentam a escola. “A escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. (...) O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”. (Sacristán, 2013, p. 10 apud Arroyo, 2015, p. 49).

E continua reafirmando que o currículo deve estar alinhado à realidade de seus alunos:

Será necessário aprofundar onde se localizam as resistências à formulação de currículos que reconheçam a radicalidade política da afirmação dos diferentes em nossa história, especificamente os campos. (...). Os documentos oficiais destacam a ênfase na formação comum para o exercício de uma cidadania comum e para progredir no trabalho comum “para além das diferenças individuais e das determinações sociopolíticas e culturais”. Ainda predomina a ilusão de que a escola, o currículo comum, a formação, e o aprendizado das habilidades, conhecimentos comuns igualará as diferenças sociais. (Arroyo, 2015, p. 57).

Ainda dentro dessa perspectiva Layla Silva e Daniela Ribeiro (2015), em seu artigo Ressignificação de uma Pedagogia: Construção da Identidade de Criança Negra na Educação Infantil, ressalta outro aspecto importante que não deve deixar de aparecer no momento da concepção de um currículo:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico para um africano. A ideia não é inverter valores, nem utilizar-se do termo “diversidade” para continuar reproduzindo o pensamento padrão e estereotipado nas nuances das práticas, mas principalmente ampliar o olhar crítico para a diversidade existente na construção da sociedade brasileira, buscando outras formas de pedagogia (Silva e Ribeiro, 2015, p. 09,10).

Então a ideia é trazer para os conteúdos, para as habilidades listadas no currículo as outras culturas, as outras histórias os outros conhecimentos para dentro das salas de aula de educação infantil.

E considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, Arroyo (2015) já apontava para a concretização de tais conteúdos nos currículos ao sugerir textualmente:

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 sugere que sejam reconhecidas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (...) a ser incluídas no ensino da História do Brasil, assim como as contribuições dos diversos grupos étnicos na formação da sociedade brasileira. Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as interpreta como contribuições. (Arroyo, 2015, p. 56). (Grifos do autor).

Desse modo é urgente que se retome o exercício da leitura crítica e cuidadosa dos documentos que regem o cotidiano escolar, para que seja possível questionar e elaborar alternativas didático-pedagógicas, no sentido que venha trazer também as culturas e histórias dos demais povos constituintes – inseridos nos chamados grupos minoritários - do Brasil para as salas de aula da educação infantil.

A homogeneidade dos conteúdos atende aos interesses de alguém ou de algum grupo deliberativo do sistema educacional brasileiro, pois ao se acompanhar a leitura das DCMT é notória a tentativa de invisibilizar conteúdos outros que não sejam de origem eurocêntrica:

Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos da educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais (...). Uma das prioridades na elaboração de outros currículos será mapear essas formas de ocultamento nos conteúdos e no material escolar. Desconstruí-las e abrir espaços para as identidades positivas que os movimentos sociais afirmam. (...) O conhecimento faz parte dos conflitos de classe, não apenas na sua apropriação e segregação, mas nas suas produções. Nenhum conhecimento é neutro. (Arroyo, 2015, p. 59, 61-62).

Nesse sentido percebe-se o quanto é imprescindível enfatizar conteúdos ligados à cultura, e suas possibilidades expressivas, como nas artes visuais, no folclore, ou seja nas suas múltiplas linguagens, assim também como a música, a dança e o teatro, dentre outras inúmeras manifestações; e também em outras áreas de conhecimento como agricultura, pecuária, medicina, desportos, transportes, tanto outros que foram desenvolvidos em seus muitos anos de história e cultura existentes antes da entrada de povos de outras terras no continente africano.

3.2 Conceito de Cultura dentro do Currículo

Mas então, qual o conceito de cultura dentro do currículo que será posto para embasar a discussão ao longo dessa pesquisa, ancorada principalmente na análise das DCMT em relação à possível existência de uma educação antirracista?

O documento Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) no seu texto introdutório considera "a criança como sujeito social e histórico inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura e é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve (...), um ser produtor e produto da cultura" (Farias, 1999 apud Teresina, 2008, p. 10). Mas ao ler as páginas seguintes não foi possível perceber nenhum aprofundamento teórico a respeito do próprio termo cultura, pois, desconsiderando as vezes em que aparece no nome da secretaria municipal de educação; Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), o termo cultura só vai surgir novamente no último objetivo específico da educação infantil, no item assim descrito: "Reconhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade" (Teresina, 2008, p.17).

Nas Diretrizes Curriculares de Teresina, a cultura é apresentada como parte da necessidade de fundamentar a metodologia com base em teóricos, citando diversos estudiosos, entre eles Vygotsky (1979) e sua teoria sociocultural do desenvolvimento (Teresina, 2008, p. 17-18). "Aqui o termo cultura segue vinculado ao descritor de desenvolvimento "entendido como um processo de internalização cultural de 'pensar' e de "agir", iniciando nas relações sociais" (Teresina, 2008, p. 18). Quase como um meio para trazer esses postulados teóricos para dentro das diretrizes.

E quando foi feito o levantamento de quantas vezes o léxico aparece, ele é encontrado duas vezes no texto do Eixo Linguagem Oral e Escrita (palavras e seus significados culturais); duas vezes no texto do Eixo Natureza e Sociedade (habilidades e conteúdos: vida e cultura, escola como espaço de cultura e folclore – acrescentou-se esse termo por aproximação conceitual); três vezes no texto do Eixo Música (habilidades e conteúdos: escuta obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção brasileira; aprecia obras musicais de diversos gêneros, estilos e épocas e cultura de seu país) (Teresina, 2008, p.74, 91,94, 99, 102, 121-123).

Ao focar na quantidade de vezes que o termo "cultura" aparece nas Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, na seção dedicada à Educação Infantil, percebeu-se que o vocábulo é mencionado 35 (trinta e cinco) vezes em 124 (cento e vinte e quatro) páginas, sendo que parte dessas ocorrências se refere ao nome da SEMEC (Secretaria Municipal de

Educação e Cultura). Foram considerados tanto os textos teóricos quanto os gráficos bimestrais, organizados em duas categorias: Habilidades e Conteúdos. Assim, o termo cultura aparece 03 (três) vezes dentro do Eixo Identidade e Autonomia; 02 (duas) vezes

dentro do Eixo Linguagem Oral e Escrita; 04 (quatro) vezes dentro do Eixo Natureza e Sociedade, e 04 (quatro) vezes também dentro do Eixo Música.

Enquanto isso nos Eixos Movimento, Artes Visuais, Matemática não foi observado sequer uma única vez o uso do termo cultura. E aqui põe-se em destaque um questionamento: como um currículo desenvolve conteúdos e habilidades dentro de um eixo como Artes Visuais, sem considerar uma de suas principais fontes históricas que é a cultura, sendo que dentre as muitas teorias e tentativas de limitar-lhe o campo conceitual ou pragmático, uma das ideias mais popularizadas é da cultura como conjunto de ideias, crenças, costumes, rituais, lendas e histórias de determinados grupos sociais?

Sobre tal lacuna conceitual Arroyo (2006) em seu artigo “A pedagogia multiracial popular e o sistema escolar”, questiona:

Como pensar políticas para a diversidade se o pressuposto estruturante do sistema é que todos em abstrato são iguais? (...). O sistema escolar se pensa a si mesmo como inherentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. (...). A ignorância da diversidade tem operado como um indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado. (...). Carecemos de uma revisão e reorientação curriculares feita a partir do reconhecimento de outras tradições de conhecimento. Falta uma revisão curricular feita num diálogo intercultural. O diálogo intercultural no campo do currículo significará ir além de colocar uma pitada de criticidade nos conteúdos consagrados como o único conhecimento acumulado. (Arroyo, 2006, p. 116-125).

A exiguidade com que tal conceito é apresentado no corpo desse currículo revela, de certa forma, a subutilização do termo cultura e sua diversidade conceitual promovendo, por consequência, um empobrecimento das possibilidades de alcançar as histórias e culturas dos povos afrodiáspóricos para poder assim atingir os alunos que estudam na educação infantil dificultando as práticas pedagógicas que poderiam contemplar uma equanimidade capaz de produzir uma educação antirracista através de um ensino curricular multicultural ou interétnico.

Tomaz Silva (2005) convida a reconhecer a importância de um currículo multicultural que, apesar do seu nascedouro nos países do Norte, em muito são úteis para nossa realidade étnico-racial:

(...) o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. (Silva, 2005, p. 85-86).

Tal definição obriga, tanto por lei como por princípio ético, étnico e moral, os dirigentes e tomadores de decisão que foram responsáveis pela elaboração das diretrizes municipais de Teresina, a cumprirem essas especificidades, porém ao ler esse documento quase não se percebe o cumprimento dessas legislações.

Oliveira e Candau (2009) ao descrever parte de uma pesquisa intitulada “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença” tratam de enfatizar essa educação multiétnica ou multicultural, a partir do que assegura, “na Constituição Brasileira, artigos nº 215 e 242, o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro” (2009, p. 29):

Tal reconhecimento de caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. Essas discussões se intensificaram nos anos 1990, quando o conceito de afrodescendência ganha força enquanto fator de mobilização social e categoria histórica definidora de um pensamento étnico. (...) Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, a categoria cultura, associada a categorias como identidade e etnia, passa a ser fundamental nas discussões no campo do currículo e da educação em geral. (Oliveira e Candau, 2009, p. 29).

A palavra cultura como verbete traz em si proximidades etnológicas com outros termos, tais como conhecimento e civilização. No Minidicionário da Língua Portuguesa de Ruth Rocha (2005), tal conceito tem por definição: 1. Ato ou modo de cultivar a terra ou certas plantas; 2. Terreno cultivado; 3. Criação de animais microscópios; 4. Desenvolvimento intelectual; conjunto de conhecimentos adquiridos pelo estudo, e 5. Civilização (Rocha, 2005, p. 212). Este último é onde se concentra o foco dos estudos aqui desenvolvidos.

Em trecho escrito no subitem Fundamentação Teórica das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina – Seção Educação Infantil, é demonstrada uma ideação no que é considerada a formação integral da criança, tendo por meta a perspectiva do homem como sujeito histórico e cita Freire para reforçar essa ideia: “(...) a questão da identidade cultural de que se fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educadores, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado” (Freire, 1996, p. 46 apud TERESINA, p. 17). Porém, esse autor, Paulo Freire, tão importante para os fundamentos teóricos de uma educação para todos aparece citado apenas aqui em todo o texto das diretrizes.

O texto prossegue elencando outros teóricos, cujos estudos “pensam a educação escolar como uma prática que propicia condições para que os educadores desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de

compreensão da realidade” (Teresina, 2008, p. 17): John Dewey (1979), Piaget (1978), Vigotsky (1979), Wallon (1979) e Emilia Ferrero (1989). Dentre tais teóricos Vigotsky (1984) é apresentado como aquele que vai trazer a teoria sociocultural do desenvolvimento, de onde o ser humano se desenvolve a partir de suas relações pessoais, introjetando os elementos da cultura. “O desenvolvimento é entendido como um processo de internalização cultural de “pensar” e de “agir”, iniciando nas relações sociais, embasadas na interação da linguagem, jogo e compartilhamento com a criança e seus sistemas de pensamento e ação (...)” (Teresina, 2008, p. 18).

Mais incisivos são os trechos interpretativos da colaboração de Wallon (1979), quando descrevem sua teoria que apresenta uma visão integradora da criança, cujo desenvolvimento acontece com a interpenetração de muito mais do que apenas o aspecto mental; e elenca o que chama de quatro elementos básicos: “a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Esse último aspecto é desenvolvido sob o nome de “Eu e o outro”:

Eu e o outro: a construção do eu, depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado. A partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição em que a negação do outro funciona como instrumento de descoberta de si próprio. (Teresina, 2008, p. 20).

O que preocupa nesta pesquisa é o modo como são descritas as habilidades e conteúdos a serem ensinados em torno dessa questão, por exemplo da interpretação dos conceitos “do eu e do outro”.

Ao analisarmos melhor tal descrição da teoria de Wallon (1979), faz-se necessário não perder de vista que essas afirmativas, caso sejam observadas em salas de educação infantil, podem levar a preocupante interpretação de se estar à frente de uma categorização dos seres humanos, engendrado pelo poder instituído e oficializado pela letra escrita do documento, por conseguinte, repassado pelos seus órgãos reprodutores, dentre eles a escola, quando lemos o trecho “seja para ser referência, seja para ser negado” (Teresina, 2008, p. 20).

A apreensão da ideia de “nós” e de “outro”, passa necessariamente pela construção de que a autoimagem se faz a partir das referências que se tem oferecidas pelo mundo ao redor que, depois da família, se chama ambiente escolar. Norberto Elias (1994), há trinta anos já escrevia sobre essas nuances acerca do modo como se está mergulhado nessa sociedade composta de indivíduos, em seu livro *A Sociedade dos Indivíduos*, onde afirma enfaticamente que “toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros, depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “nós” (Elias, 1994, p. 33) (Grifo do autor).

Isso significa que o entorno vai também ser responsável por essa modulação a que cada criança é submetida ao longo do período escolar que tem no mínimo 14 (quatorze) anos de duração. E no início de todo esse tempo há de lembrar que se trata de crianças, que ingressam na educação formal a partir dos dois anos de idade, nas chamadas creches, indo até os cinco anos, quando concluem sua passagem pela educação infantil, em pleno processo de iniciação de características inerentes ao processo de autoformação de sua própria personalidade: identidade, autoimagem, autonomia, numa fase de construção de si mesma como indivíduo. Porém, mediante o que se leu aqui, e a atual disposição textual das diretrizes curriculares da educação infantil de Teresina, nitidamente silenciosa em relação às questões étnico-raciais, como fica a construção de tais elementos constitutivos na personalidade das crianças não brancas?

Eliane Cavalleiro (1998), em sua dissertação para obtenção do título de mestrado, que possui mais de 25 (vinte e cinco) anos de sua publicação, não poderia estar mais atualizada, haja vista que as iniciativas para mudar essa situação, mesmo sendo eivada de projetos, programas e legislação pertinente, ainda não conseguiu adentrar com firmeza e andar junto com as práticas pedagógicas, se perfilando mais próxima onde essas mudanças de paradigma poderiam ser percebidas como ações concretas efetivadas dentro de escolas de educação infantil, a autora afirma:

No que diz respeito à educação, o quadro também se mostra desvantajoso para o segmento negro da população. O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimizar os estudantes negros. (...) O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição *sine qua non* (destaque da autora) para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira. (Cavalleiro, 1998, p. 51-62).

Tal postura em relação ao aprendizado de uma cultura em detrimento das outras – leia-se afrodescendente – é uma brecha que pode enveredar por uma prática tendenciosa que o currículo endossa, ao hierarquizar conhecimentos das civilizações diversas, solapando a possibilidade de se trabalhar o multiculturalismo defendido por Oliveira e Candau (2009) quando escreve sobre educação antirracista e intercultural no Brasil:

Numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno de Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, identificamos que, entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (Oliveira e Candau, p. 32).

Bárbara Carine também defende essa mesma perspectiva. Em seu livro *Como ser um educador antirracista* (2023), a autora apresenta nesse livrilo de pouco mais de 150 (cento e

cinquenta) páginas, denso material de informações e orientações para os docentes, uma espécie de guia bem didático sobre a postura, por exemplo, de um professor branco diante da temática aqui desenvolvida, as relações étnico-raciais dentro da escola, na educação infantil, sobre como deve atuar a professora – em que a esmagadora maioria dos docentes em salas de pré-escola são mulheres – mediante uma situação de racismo que venha a identificar; e as próprias práticas antirracistas, como proceder e atuar. A autora fecha esse livro dedicando algumas páginas com o texto *Como ser um educador antirracista* (Pinheiro, 2023, p. 143, 150), assim afirmando:

(...) a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário (Pinheiro, 2023, p. 59) (Grifos da autora).

Portanto na escrita contida no texto introdutório das DCMT sobre a relação “eu e o outro”, tal documento parece não considerar a realidade preconceituosa e racista, de onde nasceu e se desenvolveu ou reproduziu as práticas educacionais por todo o Brasil. Não haverá equilíbrio entre a “referência” e o “negado”, pois a partir da constatação de que existe uma intencionalidade por detrás da invisibilização de todo um legado histórico-cultural de nações ou povos, obviamente que a referência será considerada a partir daquele mais citado, mais visto e detentor do “melhor lugar” – leia-se perspectiva euro centrada, portanto mais tempo é gasto com determinados conteúdos, em detrimento de outros – em todas as temáticas e eixos ensinados em salas de educação infantil.

Nas palavras de Cavalleiro (1998) isso se torna mais grave e preocupante, em virtude da idade dos alunos da educação infantil, por serem crianças ainda muito pequenas e “ainda desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (...) tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais”, e dentre eles está a figura do professor. (Cavalleiro, 1998, p. 62).

Para que se possa compreender o distanciamento que se nota entre os aportes legais, acerca da inserção dos conteúdos referentes aos demais grupos étnicos que engendraram o Brasil – em especial aquelas civilizações africanas que foram escravizadas – e o corpo teórico das diretrizes curriculares de Teresina, faz-se necessário analisar o que existe por trás dessa orientação curricular que invisibiliza as contribuições de quaisquer outros povos que não tenham origem no continente europeu.

Os escritos de Tomaz Silva (2005) trazem elementos sobre o processo pela qual a educação vai sendo submetida enquanto mecanismo constitutivo de subjetividades democráticas, onde ao desenvolver o pensamento de Paulo Freire, que apresenta as ideias

principais do que seria a experiência pedagógica para a luta pela emancipação, o autor comenta que apesar de Freire não desenvolver “uma teorização específica sobre currículo, (...) ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (Silva, 2005, p. 56):

Através do conceito de “educação problematizadora”, Freire busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica. (...) Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. (...) o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. O que ele destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse “currículo programático”. (Silva, 2005, p. 59-61) (Grifos do autor).

Tal constatação se encerra numa dicotomia entre o discurso hegemônico que o currículo tudo pode, na sua concepção de cultura, justificar através de uma história monocular, os conflitos de ordem social a partir de seu *modus operandi*, e diluir as verdadeiras causas dos problemas étnico-raciais vivenciados cotidianamente no Brasil.

Silva ainda nos faz lembrar no texto “Currículo: uma questão de saber, poder e identidade” (2005) que como construção humana, o saber, o conhecimento e a cultura tem suas intencionalidades e objetivos a serem alcançados. Inclusive os demais conceitos, que aparecem no título do artigo supracitado, nos indica o quanto estão entrelaçados o currículo e aquelas variáveis que o engendram, pois não o fazem numa redoma de vidro sem interferência nenhuma externa. Eles elaboram, publicam e distribuem currículos que atendam aos interesses de uma classe dominante que passam bem longe das escolas públicas municipais:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. (...) O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (...) Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos *são* válidos?”, mas sim “quais conhecimentos *são considerados* válidos?” (Silva, 2005, p. 147-148) (Grifos do autor).

Quando lemos a constatação da serventia de um currículo às forças e estruturas de poder dentro de uma sociedade, faz-se urgente se debruçar sobre esses mesmos currículos, e mais ainda se estiver falando de um currículo municipal, e a sua importância junto à valorização dos chamados saberes locais. Sobre tais conteúdos, o município de Teresina já possuía legislação 10 (dez) anos antes da publicação de suas diretrizes curriculares municipais, onde enfatizava a efetivação de tais conteúdos nas escolas:

Art. 223. O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da educação infantil e do ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios: V. Lei nº 2.639, de 16 de março de 1998 “Insere no currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a Disciplina VALORES TERESINENSES”: Art. 1º. Fica inserido no Currículo da

Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES. Parágrafo único. São considerados VALORES TERESINENSES para os efeitos desta Lei: I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense; II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas manifestações e produção artístico-culturais locais; III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos (Soares, 2001, p. 87).

Tal descritor legal, sequer foi citado na formulação do currículo municipal de 2008, o que acende mais uma vez o alerta acerca das reais intencionalidades de um currículo que, por ser municipal, deveria ter em suas linhas teóricas metodológicas, conteúdos que referenciassem a história sociocultural de Teresina, fazendo-se presente principalmente junto aos alunos da educação infantil, que por ser a primeira etapa do ensino formal, deve ser tratada com mais cuidado e detalhamento quando à valorização de suas características histórico-culturais que a diferencia de todos os demais municípios do Estado do Piauí.

Mas ao se adentrar no âmbito conceitual da cultura, as possibilidades de perspectivas e possibilidades teóricas são inúmeras. E quando nos acercamos da realidade histórica do Brasil os desdobramentos conceituais da cultura se entrelaçam com outros aspectos, como o poder instituído, por exemplo.

Em seu livro “Cultura Brasileira e Identidade Cultural”, Roberto Ortiz (1994), ainda na introdução afirma que “falar em cultura brasileira é falar em relações de poder” (1994, p.08). Nesse mesmo viés o autor desenvolve o conflito contínuo da elite pensante brasileira em resolver o enigma de como formatar uma identidade nacional, tendo em seus rastros históricos recentes indígenas resistentes ao domínio religioso- econômico, e da escravidão que ainda existia em franca corrente decadente entre os países com os quais o Brasil possuía trocas econômicas.

Nesse ínterim a política imigratória surge com um objetivo subjacente: o branqueamento da população brasileira (Ortiz, 1994, p. 30-31). E mesmo com essa nova proposta de “resolver” o problema de construir uma identidade nacional para além da escravidão, no período dos movimentos abolicionistas, catapultada de certa forma a ideia do engendramento brasileiro em cima do tripé étnico: indígenas, brancos e negros:

Somente com o movimento abolicionista e as transformações profundas por que passa a sociedade é que o negro é integrado às preocupações nacionais. Pela primeira vez pode-se afirmar, o que hoje se constitui num truismo, que o Brasil é o produto da mestiçagem de três raças: a branca, a negra e a índia. É, portanto, na virada do século que se engendra uma “fábula das três raças”, como a considera Roberto da Matta. Se o mito da mestiçagem é ambíguo é porque existem dificuldades concretas que impedem sua plena realização. (...) Em jargão antropológico eu diria que o mito das três raças não consegue ainda se ritualizar, pois as condições materiais para sua existência são puramente simbólicas. Ele é linguagem e não celebração. (Ortiz, 1994, p. 38-39).

O entrelaçamento da cultura com essa prática de acobertamento de culturas de povos africanos, retirando-os dos currículos, trouxe danosos resultados tanto para a própria história do Brasil, como para a história das relações sociais entre esses entes constituintes do amálgama extremamente dicotômico e de raízes coloniais, que dificultam a construção de uma educação antirracista, que é o objeto principal desta pesquisa junto ao currículo da educação infantil de Teresina.

Em seu livro “Um rio Chamado Atlântico”, Da Costa e Silva (2011) descontina e desmistifica a chamada “história oficial” de que nesse processo escravocrata envolvendo o Brasil e o continente africano, a via era de mão única, pois ao longo de todo o texto ele investigou e constatou o quão rico e miscigenado foram as trocas comerciais entre reinos africanos e comerciantes brasileiros, simultaneamente à prática escravocrata nacional:

Pelo simples fato de se aventurarem a retornar à África, esses ex-escravos já revelavam os seus grandes dotes. (...) Alguns dedicaram-se ao comércio retalho ou em grosso, importando do Brasil cachaça e tabaco em rolo para lá mandando dendê, nozes-de-cola, panos e sabão da costa, mas a maioria dos recém-vindos ganharia nome como mestres de obras (pelo menos três deles Lázaro Borges da Silva, Francisco Nobre e João Baptista da Costa, foram, na verdade, excelentes arquitetos), pedreiros, carpinteiros, marceneiros (um dos quais, Baltazar dos Reis, ficou famoso em Lagos), pintores, ourives, estofadores, alfaiates, modistas e doceiras. (Da Costa e Silva, 2011, p. 76).

Em outra passagem, Da Costa e Silva (2011) confirma que intenso comércio ocorria diretamente entre Brasil e regiões da África até o ano de 1930:

No fim do século XIX, o comércio de artigos brasileiros e de produtos africanos caiu verticalmente, e passou a efetuar-se sobretudo por intermédio de barcos europeus. (...) Como testemunhou Nina Rodrigues, alguns navios a vela ainda faziam, na última década do século XIX, três a quatro viagens por ano entre Bahia e Lagos. Também saíam alguns barcos do Recife e do Rio de Janeiro. Neles iam brasileiros visitar a África, ali fixar-se ou fazer comércio, e vinham quase sempre “nagôs comerciantes, falando ioruba e inglês, e trazendo noz-de-cola, cauris, objetos de culto sabão, pano da costa, etc. (...) Até 1930, ainda havia membros da comunidade brasileira de Lagos que importavam carne-seca do Brasil. O produto fazia um longo trajeto, da Bahia ou de Pernambuco para Las Palmas e dali para a Nigéria. (Da Costa e Silva, 2011, p. 24). (Grifos do autor).

Essas histórias e culturas, conforme o que aparece ou não no texto do currículo municipal para a pré-escola, nunca será ensinado aos alunos, pois não estão listados entre os conteúdos a serem repassados ao longo do período em que estiverem matriculados em um CMEI (centro municipal de educação infantil) de Teresina.

Arroyo (2015) vem reforçar esse posicionamento na elaboração do currículo quando afirma acerca da insistência em manter longe dos olhos e ouvidos dos aprendizes escolares as contribuições importantíssimas dos povos indígenas e civilizações africanas:

Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura

do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos. A cultura tem estado ausente no currículo de educação básica e de formação de docentes-educadores/as, ausente nos diversos cursos de educação superior. (...) As políticas e as diretrizes curriculares enfatizam uns aspectos ou outros quando pensam os diferentes dependendo da visão que têm dos Outros e do lugar social e de classe dos trabalhadores, campeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das florestas, das águas, das vilas, favelas (...). (Arroyo, 2015, p. 59- 60).

Não há como pensar numa elaboração humana, na forma de currículo que não traga no seu interior uma luta de interesses e concepções, pois se trata de uma ação política e como tal não pode ser considerada em momento algum como neutro ou imparcial. Como bem afirma ainda Arroyo sobre o conhecimento e sua organização através do currículo ele “faz parte dos conflitos de classe, não apenas na sua apropriação e segregação, mas na sua produção” (Arroyo, 2015, p. 62).

A importância dos movimentos populares e, em especial o movimento negro, teve sua parcela de colaboração no implemento e efetivação, através de leis, porque queriam que seus filhos negros estivessem também dentro dessa escola, alem de trazer para dentro da sala de aula a história e cultura dos povos negros.

3.3 Movimento Negro e a cultura na garantia do direito à educação.

Historicamente, o movimento negro às vezes é citado como inserido dentro de um movimento maior que são os movimentos sociais, cuja premissa principal é tentar dar conta de produzir saberes a partir de seu próprio *modus operandi* que é questionar o poder, o Estado, as instâncias deliberativas de onde saem as decisões de como esses setores escolhem reger a sociedade. Gohn (2011), em seu artigo Movimentos Sociais na Contemporaneidade vai trazer um panorama do avanço nos processos de emancipação dos chamados grupos minoritários, em prol das reivindicações de direitos não atendidos pelas políticas públicas existentes:

Os movimentos sociais realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em rede, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. (...) Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. (...) Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. (Gohn, 2011, p. 336).

Isso por si só já traz a percepção da importância desses movimentos na construção de uma educação mais justa, e dentre eles o Movimento Negro se destaca. As Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) não citam o movimento negro explicitamente, porém, no seu texto de Introdução dessas diretrizes para a educação infantil, o trecho menciona o Movimento de Luta por Creches, onde afirma que “após o golpe militar de 1964, no Brasil, e ao longo do período de ditadura, vários movimentos populares,

destacando-se o Movimento de Luta por Creches, no qual se reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches, onde o movimento feminista encabeçou tal ação no estado de São Paulo, no ano de 1975” (Teresina, 2008, p. 11). Porém, apenas isso aparece mencionando esse movimento civil em prol da ampliação da oferta de creches para mães carentes.

Nilma Lino Gomes, em seu livro *Movimento Negro Educador* (2017) discorre justamente sobre essa questão de mesmo participando dos movimentos reivindicatórios, movimentos ditos negros, não são mencionados em documentos educacionais, no caso aqui de um currículo municipal:

Consideramos a importância das realizações do Movimento Negro na primeira metade do século XX (...) entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, esse estudo, como sujeito de conhecimento. (...) Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho. (...) A atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo dos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960. (Gomes, 2017, p. 25-31)

Então havia a participação do Movimento Negro também na luta em prol de creches, mas não é citado no texto. Pode-se dizer que a invisibilidade, ou o mascaramento, dessa participação política fez-se presente dentro do currículo municipal de Teresina. Como se não tivesse existido. E aqui se percebeu o mesmo tratamento dado a tudo que se refere a produções, ações e práticas provenientes da população negra. E não existindo, não há representatividade, portanto não há o que citar.

Ortiz (1994) desenvolve o percurso histórico que a cultura e suas várias facetas foi sendo contruída, ou desconstruída, ao longo dos anos pelo Brasil, até que destaca os anos de 1960 como um marco importante para o amadurecimento dessa perspectiva da cultura como instrumento de alavanca social das classes menos favorecidas, com o surgimento do chamado Movimento de Cultura Popular no Recife e o Centro Popular de Cultura da UNE por volta de 1962, no Rio de Janeiro (Ortiz, 1994, p.48), vinculado à figura do educador Paulo Freire e sua proximidade com os conceitos de cultura e cultura popular ao seu método de ensino, largamente utilizado naqueles anos, na alfabetização de adultos (Freire, 1967), como bem desenvolveu em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*.

E os anos de 1970, segundo Patrícia Santos (2012), foram marcados por uma grande difusão do pensamento cepalino (Comissão Econômica para a América Latina-CEPAL, grifo nosso), em conjunto com outros movimentos intelectuais como o Pan-Africanismo, o

Negritude e o Movimento Novo, na época da “Consciência Negra”, que ganhou o rosto, a expressão e a voz na trajetória do médico negro sul-africano Steve Biko:

As lutas das entidades antirracistas na África do Sul, nos anos 1980 e 1990, fomentaram e deram suportes ideológicos e práticos as lutas das entidades que atuavam no Brasil e na América Latina. Combater o racismo ia para além da transformação do cotidiano naqueles anos, representava também a luta pela democratização política durante as ditaduras militares no Brasil e na América Latina e tinha a dimensão global de se resguardar o direito universal do homem, e no endosso ao combate do apartheid na África do Sul. (Santos, 2012, p. 119).

Ainda Santos em seu artigo Ensino de História e das relações raciais (2012), também vai ratificar que essa história de África teve reverberações no Brasil, onde se vê surgir o amadurecimento e incremento da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), incentivando, assim, “estratégias sociais no cotidiano brasileiro de discriminação e exclusão da juventude afrodescendente” (Santos, 2013, p. 120):

Na educação, os projetos educacionais e os pedagogos começam a ser indagados pelos docentes sobre a qualidade e as ideologias presentes nos livros didáticos. No fim dos anos de 1970 e nos anos de 1980, tal questionamento foi bastante inovador e suscitou toda uma crítica a produção didática que reforçava visões de “harmonia social” no Brasil e de “ausência do racismo”, devido ao fato de ser uma nação derivada do “mito das três raças”. (Santos, 2013, p. 120).

Assim como a única citação de Paulo Freire feita em todo o corpo teórico do documento curricular oficial de Teresina, extraído de seu livro Educação na cidade (1996), o pouco espaço que a cultura aparece e é desenvolvida é um indício consistente do pouco interesse referente a esse conjunto de saberes vinculados a valores e conteúdos dos demais povos, inclusive quase invisibilizando as contribuições dos povos e suas etnias africanas trazidas para o Brasil na condição de escravizados.

Porém, muito antes dessa década, já surgiam pelo Brasil levantes individualizados e de curta duração, como a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, que tinha como objetivo precípicio “promover elevação moral, intelectual e profissional; assistência, proteção e defesa social, jurídica e econômica da Gente Negra. No seu auge, esta organização chegou a reunir 30 mil filiados, nas estimativas de seus dirigentes, com delegações em diversas cidades do país” (Domingues, 2003, p. 8). Apesar de sua significativa participação nas lutas da Constituinte de 1932, a Frente Negra Brasileira foi extinta pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, em 1944. Além disso, não se pode esquecer o poder deliberativo desse presidente na implementação de leis que restringiam a chegada de certos imigrantes, rotulando-os como desejáveis ou não. Em seu artigo, “Imigrantes Indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas, Maria Luzia T. Carneiro (2010) descreve bem tal prática:

Desde a década de 1920, o estrangeiro passou a ser classificado nas categorias “desejável” ou “indesejável”, selecionado segundo critérios políticos, étnicos,

culturais e religiosos. (...) O imigrante, interpretado como o “outro”, tornou-se foco de avaliações apressadas que, muitas vezes, culminaram em atitudes de repulsa e ódio. (...) Essas imagens, por sua vez, não devem ser dissociadas dos valores e da autoimagem de seus produtores, que, influenciados pela persistência de uma mentalidade intolerante, promoveram a produção de imagens estereotipadas dos chineses, japoneses, portugueses, ciganos, negros e judeus, em particular. Enquanto alguns segmentos dos brancos europeus se faziam distintos por seus “ares de civilidade”, outros eram apontados como elementos perigosos para a composição da população brasileira. (Carneiro, 2010, p. 64-96).

E no final dessa mesma década encontra-se Abdias do Nascimento participando ativamente dessas lutas, quando organizou e participou do Congresso Afro-Campineiro, em Campinas (SP), de onde saiu inclusive preso em 1938. (Corrêa, 2019).

A década de 1940 no Brasil foi tumultuada e ao mesmo tempo também extremamente rica em manifestações culturais que traziam o negro para o centro das atenções, pois em 1941 Abdias do Nascimento, ao ser encarcerado injustamente no Carandiru, criou o Teatro Sentenciado, que é considerado de certa forma a matriz do que seria anos depois o Teatro Experimental do Negro (TEN), que surgiu já em 1944, levando aos palcos e ao reconhecimento do grande público vários nomes de artistas negros e negras da dramaturgia ao cenário nacional. E em 1950 organizou o I Congresso do Negro Brasileiro (Ribeiro, 2022; Gomes, 2008).

O que se depreende desse histórico é que vinha se constituindo já de algum tempo iniciativas para a compreensão de que, ao se falar de cultura brasileira, precisaria considerar, levar para o centro das atenções as contribuições culturais dos povos negros, e assim chegar, por desdobramento, a ocupar um espaço institucionalizado como nos currículos escolares. Ainda sobre movimentos sociais ou movimento negro, Ana Gomes (2007) destaca as iniciativas pedagógicas realizadas por entidades do movimento negro na área da educação escolar nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, nas cidades de São Luís (MA), Teresina (PI) e Fortaleza (CE). No que se refere especificamente aos registros escritos da atuação desse movimento negro aqui no Piauí, o IFARADÁ inicia suas atividades em 1995, nucleado dentro da Universidade Federal do Piauí, onde a natureza de suas ações se volta para as demandas de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior (Gomes, 2008, p.19-21). Ao obter essas informações, a autora constatou, então, que o IFARADÁ já havia realizado 11 (onze) pesquisas e produzido dois materiais no formato de um livro paradidático “A descoberta de Maria” e a cartilha “Manual de Combate ao Racismo” (Gomes, 2008, p. 21-25).

E bem no início desse século, Iraneide Silva vai trazer alguns eventos ocorridos entre os anos de 2004 e 2005, tais como “Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade ÉtnicoRaciais promovidos pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de

Estado da Educação, **Secretarias Municipais** (grifo da pesquisadora), conselhos estaduais e municipais, sindicatos, universidades, organizações representativas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos de maioria afro- descendentes, pessoas e entidades afins que lidam com educação e relações raciais” (Silva, 2007, p.41).

Mediante essa informação da realização de fóruns, onde houve pelo menos um convite para a participação de representantes da SEMEC, fica o questionamento: por que não aparecem os resultados de tão ricos fóruns, nas páginas das diretrizes municipais de Teresina, pois são quase inexpressivas as inserções de conteúdos, relacionados diretamente com culturas africanas, afro-brasileiras, e por conseguinte, inserções que demarquem uma tratativa das relações étnico-raciais e, portanto, de uma educação antirracista?

Nesse mesmo período histórico vê-se surgir as pedagogias pretas que vão mergulhar no mundo da práxis educacional das escolas e suas didáticas para educação infantil, como possibilidade de inserir tais correções pedagógicas para os alunos negros se vejam apresentados nas aulas e nos conteúdos a serem ministrados pelos professores.

3.4. As Pedagogias Pretas

No livreto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2005), destaca-se a imensa responsabilidade do professor na luta contra o racismo, que inclui superar o equívoco de que a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, e não à escola (Brasil, 2005, p. 16).

Mesma compreensão encontra-se em Cíntia Cardoso (2021) que ao se reportar ao conteúdo desse livro destaca que as relações étnico-raciais prescindem de uma reeducação que abranja também as relações sociais entre negros e brancos:

Pensar as relações no interior das instituições educativas revela e faz emergir tensões, nenhuma identidade se constitui no isolamento. Se faz necessário que quando estamos falando de sujeitos, isso perpassa por uma construção relacional de identidades. (...) Por isso, é preciso questionar todos os sujeitos que pertencem a diferentes segmentos étnico-raciais e afastar-se de argumentos que se limitam a olhar apenas para negros quando se fala em questão racial. (Cardoso, 2021, p. 54).

Portanto, pode-se afirmar que uma educação antirracista precisa estar alicerçada em todos os elementos sociais participativos do processo de ensino aprendizagem que é o *locus* e o *focus* (grifos da pesquisadora) desta dissertação que são todos os sujeitos que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), negros e brancos, asiáticos, indígenas ou de quaisquer outras etnias existentes na escola em questão ou participem da comunidade escolar.

E por considerar a escola um local de intensa troca de ideias, valores e experiências de vida, não se pode furtar de tecer algumas considerações sobre as pedagogias negras que se consolidaram dentro, ou a partir, do Movimento Negro no Brasil. Em seu artigo *Pedagogia Interétnica em Salvador: trajetória, História e Identidade Negra*, Lima (2004) nos fala das principais contribuições do Movimento Negro para a educação brasileira, que seria a “denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade; participação dos negros no pensamento educacional brasileiro; centralidade da cultura, e a existência de entidades diferentes, discutindo o caráter homogeneizador da escola brasileira” (Lima, 2004, p. 35). Diante disso o Movimento Negro inicia-se em formulações didáticas, elaborando “pedagogias negras” ou “pedagogias pretas” (grifos nossos):

Em 1978, a Pedagogia Interétnica do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em Salvador, estruturou levando em consideração tanto o negro, quanto o índio. Mais adiante, em 1986, desenvolveu-se a Pedagogia Multiracial, por Maria José Lopes, no Rio de Janeiro. (...) Em 2000 registra-se a proposta desenvolvida em Santa Catarina, pelo Programa de Educação do NEN, intitulada Pedagogia Multiracial e Popular. (...) No campo educacional, como resultado dessas discussões, realizou-se o I Seminário Experimental sobre Educação Interétnica, em 1979. (Lima, 2004, p. 38-45).

Silva e Ribeiro (2015) no artigo “A Ressignificação de uma Pedagogia: Construção da Identidade de Criança Negra na Educação Infantil”, traz as primeiras ações do sentido de criar pedagogias que atendam a essa demanda dentro das escolas, provocadas pelos movimentos sociais e mais especificamente pelo Movimento Negro:

Como todo processo de adaptação em relação às leis educacionais e materiais didáticos para a implementação das mesmas, durante os 12 anos de existência da lei 10.639/2003 vários materiais pedagógicos, tanto orientação aos educadores como livros e jogos literários para serem usados em sala foram disponibilizados. (Silva e Ribeiro, 2015, p. 16).

Iniciativas como o Projeto “A Cor da Cultura” (2004), vai ampliar o repertório de material didático para que se ultrapasse a prática apenas de trazer para a sala de aula os livros com protagonistas negros, mas trazer experiências emocionais mais lúdicas, sem perder o foco da valorização e divulgação das contribuições desses povos afrodescendentes, com uma roupagem mais próxima da educação infantil e de seus integrantes, que são crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Em 2011 Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva publicaram *Pretagogia: Referencial Teórico-Metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes*, pela UFC, em 2011, destinado à formação de professores, “sendo nomeado de *Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco*” (Costa e Silva, apud Silva e Ribeiro, 2015, p. 18) (Grifo da autora). Seguindo essa mesma linha de redescoberta de pedagogias voltadas para a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, Petit (2015), no livro *Memória de Baobás II*, reapresenta a *Pretagogia* como um “referencial

teóricometodológico que vem sendo construído há alguns anos e que toma os valores e os saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores e condutores das experiências de ensinoaprendizagem” (Petit, 2015, p. 136). A Pretagogia traz então o que a autora denomina como Marcadores das Africanidades, referindo-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África, como “linhagem, práticas religiosas, artísticas, práticas de saúde, culinária, arquitetura”, marcos esses presentes no cotidiano brasileiro” (Petit, 2015, p. 137).

A origem do termo se deu quando Petit e Silva (2013) elaboraram o I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrodescendente para Formação de Professores de Quilombo, que foi realizado totalmente em dois quilombos localizados na região de Inhamuns, no Ceará, segundo Petit (2015b). Nesse mesmo ano, 2013, Allan Da Rosa apresenta a Pedagoginga “busca a contemplação dos saberes antigos contextualizando com os saberes contemporâneos, como se questionasse esse fazer educativo, que se alimenta das reproduções coloniais” (Da Rosa, 2013 apud Silva, 2013). Além das pedagogias pretas tem-se ainda à disposição um número considerável de iniciativas pedagógicas, algumas no formato de projetos como o material “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC, 2014) que, apesar de vir posteriormente à elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), poderia ter feito parte de uma formação continuada aos professores daquele município. Em seu corpo teórico o documento traz dois projetos: Espaço Griô e Capoeira, onde desenvolvem atividades e orientam as práticas escolares com riqueza de subsídios que ajudam de sobremaneira a professora a organizar seus planos de aula.

Tais iniciativas são necessárias e devem ser ofertadas às professoras, através de formação continuada específica com essa temática, envolvendo orientação teórica e práticas pedagógicas que versem sobre relações étnico-raciais e educação antirracista na educação infantil.

Em seu livro “O Movimento Negro Educador”, Gomes (2007), no texto intitulado Pedagogias que emergem, a autora menciona a ausência no campo de pesquisas sobre os processos educacionais provenientes dos movimentos sociais e negro, onde essa “sociologia das ausências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado” (Gomes, 2007, p. 41). A autora, então, opta por colocar o Movimento Negro Brasileiro no foco dessa perspectiva sociológica com o intuito de ressaltá-lo como protagonista das relações que se estabelecem entre

educação e movimentos sociais. Como consequência a autora denuncia certa resistência de projetos, currículos e políticas educacionais em reconhecer e inserir esses saberes em suas estruturas organizacionais de habilidades e conteúdos a serem aprendidos pelo alunado.

Então Gomes questiona como deveriam ser tais projetos e currículos:

A educação, entendida como processo de humanização. Tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? (...) Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? (Gomes, 2007, p.43).

Mas, a razão do destaque ao Movimento Negro em meio a tantos outros movimentos sociais que surgiram no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970, segundo a autora Nilma Gomes é o próprio processo histórico que o engendrou, de onde já se constatou aqui no corpo textual das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) o cumprimento de seguir uma “história oficial” que não é nem verdadeira e nem tampouco representa a rica relação que se estabeleceu entre África e Brasil no período escravista e posterior – seja na área comercial, seja no aspecto cultural, seja em quaisquer outras áreas do conhecimento (arquitetura, educação, troca de produtos, cultos religiosos e transporte de objetos sagrados) – e que vem sendo reformulada dentro desses parâmetros rígidos de ensino e aprendizagem que nada tem a ver com a legislação posta a partir de 2003, com a Lei nº10.639 e demais aparatos legais que devem simplesmente ser cumpridos:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento de diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público. (Gomes, 2007, p. 48,49).

Por isso é tão importante não perder de vista e trazer para estudos, pesquisas e debates de quaisquer questões étnico-racial a contribuição do Movimento Negro Educador no Brasil ao longo de seus anos de luta no cenário das políticas educacionais.

3.4 Conceito de Criança para o Currículo da Educação Infantil de Teresina

Em virtude de a temática envolver a possibilidade de uma educação antirracista, dentro de um currículo municipal para alunos da educação infantil, fez-se necessário averiguar como as DCMT compreendem conceitos como criança e identidade, pois só assim, há de se perceber que perspectiva esse documento possui sobre discriminação, preconceito e racismo, para então discorrer sobre educação antirracista.

Para compreender o conceito de identidade, portanto, fez-se necessário também partir do conceito destinados aos sujeitos a quem são dedicados esse currículo, DCMT, que são os alunos da educação infantil. Os documentos que direcionam a formulações municipais, como os DCNEIs (1999) e os RCNEIs (1998) trarão as primeiras referências, pois em se tratando da formação de crianças em cidadãos, será preciso compreender quais visões esses documentos possuem do conceito de criança e educação infantil que serão atravessados pelos conceitos de identidade, raça e etnia e que por sua vez serão interseccionados pelas ideias acerca dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo.

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) elencam alguns documentos federais como referências para a organização de um currículo municipal, assim como também desenvolve algumas considerações, ao se reportar ao termo criança. Em seu texto de introdução, o documento faz uma série de ressalvas acerca do termo criança, repetindo várias vezes que é “um sujeito social e histórico inserido numa sociedade na qual partilha uma determinada cultura (Teresina, p. 10), ou “um ser produtor e produto da cultura” (Farias, 1999, apud Teresina, 2008, p. 10).

Ainda no corpo da introdução, o termo "criança" aparece sempre acompanhado de referências a documentos oficiais, como os RCNEIs e as DCNEIs, que elencam os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos (DCNEI, 1999, art. 3º apud Teresina, 2008, p. 10). Tal a perspectiva se dá na intenção de assegurar o cumprimento da legislação pertinente, sem apresentar muito aprofundamento em relação ao conceito em si de criança ou ser criança, para a educação infantil de Teresina. O que aparentemente prevalece é referenciar, citando documentos provenientes da instância federal, mas sem apresentar sua própria perspectiva do conceito de criança, da equipe que produziu as diretrizes municipais. No último parágrafo da Introdução, vemos o fim a que se destina o currículo para as crianças que são estudantes deste nível de ensino:

Nesse sentido, esta proposta curricular vem atender a todos quem atuam com as populações infantis nos CMEI's, Creches e Pré-escolas e em outros espaços de socialização e interação das crianças, e que ela se constitua em um ponto de apoio para o trabalho de Educação Infantil, contribuindo para uma melhor sistematização das atividades diárias nas instituições de educação infantil. (Teresina, 2008, p. 11).

Logo após a Introdução, o documento passa para o item Perpasso Histórico da Educação Infantil, onde vai trazer uma descrição da evolução do processo de municipalização da educação infantil. E na sequência aparecem os objetivos, onde ler-se termos como “construção progressiva do conhecimento” (Teresina, 2008, p. 12), seguido dos objetivos específicos muito abrangentes e atualizados, de onde se extraí alguns termos lá desenvolvidos: “imagem positiva de si”, “vínculos afetivos e de troca com adultos”,

“articulando seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade”, e “reconhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (Teresina, 2008, p. 17).

Mas, como atingir esses objetivos mediante uma orientação curricular que apresenta apenas uma cultura e uma perspectiva histórica dos elementos constitutivos da formação social e histórica de Teresina? Como desenvolver temáticas sobre diversidade de qualquer aspecto se lhes é apresentado apenas uma cultura em destaque como hegemônica?

Quando o currículo vai discorrer sobre o conceito ou identidade da criança, faz isso no Eixo de aprendizagem Identidade e Autonomia (Teresina, 2008, p. 42) onde destaca alguns aspectos de maneira bastante generalista:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia relaciona-se com o processo de socialização (...) A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas (nome, características físicas, modos de agir e de pensar e da história pessoal). (...). O complexo processo de construção da identidade e autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas a fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade. (Teresina, 2008, p. 42- 43).

Essa definição ausente de aprofundamento teórico, onde não se consegue identificar nenhum estudos de área específica, deixa muito a desejar, no sentido de salvaguardar o que realmente importa que é fundamentar, deixar evidente a interpretação que o currículo faz do conceito de criança e, portanto, deixar explícita qual identidade de “ser criança” se pretende ter por base dentro das DCMT, diante de uma sociedade multifacetada como é a que existe em nosso Brasil, pois como aplica-lo se quase nada é estudado nos 200 (duzentos) dias letivos, que consiga estabelecer uma relação identitária de pertencimento e representatividade dos povos, em especial os africanos e afrodiáspóricos, do nosso país e mais especificamente de Teresina, já que o currículo é municipal?

Os alunos negros ou não brancos têm de ser vistos e percebidos como sujeitos de direito, e, portanto, o currículo tem de, obrigatoriamente por lei, lhe ofertar também as histórias de seus povos ou ancestrais, para que a formação de sua identidade, sua autoimagem venha carregada de significados e representações ao longo de toda a sua trajetória escolar, a partir de sua entrada na educação infantil.

Além do fato das interações socioculturais só ocorrerem a partir de uma educação em monobloco eurocentrada e artificial, uma vez que invisibiliza sistematicamente as culturas dos demais povos constituintes do chamado povo brasileiro. Outro aspecto que não pode ser relegado a segundo plano é o próprio fato de que talvez fosse mais pertinente trocar a palavra “diferença” pela palavra “diversidade”, para poder realmente envolver a diversidade cultural

que existe no nosso país e que coexistem fora dos muros da escola, e dentro dela, apesar do exercício contínuo de práticas escolares de invisibilização.

Partindo dos próprios documentos referenciais, como as DCNEI's (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010), o seu conceito de criança não aparece escrito no documento das diretrizes curriculares de Teresina, como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI's, 2010, p. 12), já que não é possível identificar algum conceito de criança feito pelas diretrizes municipais em questão.

Eliane Cavalleiro, em sua dissertação de mestrado “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” (1998), vai questionar qual ideia de identidade as crianças negras deverão assimilar, dentro de um projeto curricular tão evasivo de conteúdos referentes a sua ancestralidade, seja africana ou afrodiáspórica:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (...). Então, o que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola? E, nela, o que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros à sua volta? (Cavalleiro, 1998, p. 25, 26).

Nessa mesma perspectiva, Cíntia Cardoso (2021) vai questionar sobre qual criança se está a falar:

De que criança agora estamos falando? Quais são as condições materiais para que as crianças exerçam sua agência? Ser negra ou ser branca traz implicações para este exercício se efetivar? Ser pobre, negra e menina coloca algum tipo de complexidade para a produção das culturas infantis? Quais? Como? (...). Há uma cultura infantil desprovida da influência do racismo? Toda cultura infantil é boa, porque é da infância? Como os preconceitos e discriminações atuam na produção da cultura infantil? (Cardoso, 2021, p. 40)

Esses questionamentos são importantes porque se está diante de um currículo bastante evasivo quando se trata de conceituar para qual tipo de criança está voltado seus objetivos, metodologia, conteúdos e habilidades ali descritos.

Nilma L. Gomes (2010) em seu livro “Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais”, encontram-se mais ideias acerca dessa questão da identidade, onde a autora desenvolve esse pensamento:

O que importa antes saber é que jogos sociais e que políticas de identidade se jogam nessa trama complexa, e porque é que em determinados momentos certa característica identitária se sobrepõe a outras. A questão da identidade de conhecimento, deve, pois, ser vista dentro do campo mais vasto do social e do

político, onde o Estado pode ser analisado como sendo um local privilegiado de definição e recomposição de identidades, como um momento problema de afirmação de cidadania. (Gomes, 2010, p. 72-73).

Esse contexto se torna mais grave ainda se houver a anuência dos setores educacionais, através do modo como tratam a diversidade cultural, que é de maneira míope e distorcida do que se constitui só e somente só a cultura, história e valores euro centrados. Porém o exercício de se descolar do local de privilégio, como tão bem coloca Maria Aparecida Bento (2002), em seu escrito “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, fez-se necessário praticar essa vivência de harmonia e respeito às outras etnias, suas culturas e histórias, para poder subsidiar de maneira segura e sem percalços, o que se toma por principal discussão na perspectiva da existência de uma educação antirracista no meio educacional infantil em Teresina.

Grada Kilomba (2019) vai tratar disso quando escreve sobre o racismo cotidiano, em “Memórias de Plantação”, tão difícil de viver – ver e conviver – e às vezes invisibilizado através de vários mecanismos de escamoteamento de que se utiliza o sistema para atenuar práticas racistas em nossa sociedade pluricultural. A autora cita um discurso público de Paul Gilroy (Kilomba, 2019, p. 43) onde ele descreve cinco mecanismos distintos de defesa do ego pelos quais o *sujeito branco* (grifo do autor) pode tornar-se consciente de sua branquitude e iniciar esse novo comportamento de se integrar nesse projeto de construção de uma sociedade onde brancos e negros, de posse de um autoconhecimento ontológico, possam desfrutar juntos as riquezas da diversidade. São eles: negação (recusa em reconhecer a verdade); culpa (vivenciado em relação a um ato já cometido, ou seja quando o racismo já aconteceu); vergonha (na divergência entre a própria percepção de ser branco e o modo como as pessoas negras lhe veem - numa perspectiva de privilégio e/ou regalias no mundo social, o que tanto pode lhe parecer poder quanto alerta; a vergonha vem como resultado desse conflito); reconhecimento (reconhece sua branquitude, ao tempo em que também reconhece a percepção e realidade de “Outras (os)” (grifo da autora), e reparação onde o indivíduo vai iniciar ações que possam contribuir com essa nova percepção de que o racismo é uma realidade a ser combatida através da mudança de postura, vocabulário, relações subjetivas e o abandono do privilégios (Kilomba, 2019, p. 43-46).

Não é tarefa fácil, uma vez que se faz necessário se deslocar do lugar social em que de certa forma foi-se “educado” a estar e viver, e ao fazer esse deslocamento tentar se por no lugar do outro/outra, num exercício de ressignificação dos locais sociais de privilégio e subalternidade.

Analisando assim a criança em si, dentro desse contexto, em meio a tantos desafios que se colocam mediante a perspectiva de se alcançar uma educação antirracista através do currículo, e por desdobramento, nas práticas escolares na educação infantil em Teresina, faz-se necessário ter, a partir da temática aqui desenvolvida, uma análise do estado atual das pesquisas relacionadas a essa temática, que pode ser encontrado em Cíntia Cardoso (2021) ao se debruçar sobre a responsabilidade e participação de professoras que se auto identificam como brancas em situações de racismo e preconceito dentro do ambiente escolar.

A autora vai fazer um breve histórico em relação aos estudos sobre branquitude, que se iniciaram por volta da década de 1950, e que a academia só lhe deu devido reconhecimento anos depois. Segue a autora destacando que apenas nos anos iniciais desse século, em 2002, Bento apresenta a primeira tese de doutorado, com o título “Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e Poder nas Organizações Empresariais e no Poder Público”. Em um quadro, cujos dados são provenientes do Banco de Dados da Capes (2016), a autora traz um número significativo de 60 (sessenta) teses e dissertações que possuíam como descriptores-chave: educação das relações étnico-raciais e educação infantil. (Cardoso, 2021, p. 55).

Em breve levantamento feito no banco de dados da Universidade Federal do Piauí (UFPI), contatou-se uma quantidade exígua de pesquisas que abordem temáticas envolvendo o entrecruzamento de palavras-chaves como: educação infantil, educação étnico-racial, racismo e preconceito. Se formos analisar o cruzamento de algumas datações, entre legislação pertinente à essa temática e registro de pesquisas sobre a mesma, talvez se chegue a algumas conclusões. Mais recentemente Maria do Desterro Barros e Antônia Edna Brito publicaram artigo A Pesquisa sobre Educação Infantil no Piauí: Trajetórias e Perspectivas (2023), onde trazem números sobre pesquisas científicas envolvendo esse nível de ensino que apontaram “no período de 2016 a 2020, fora produzidas 12 (doze) dissertações e 5 (cinco) teses sobre Educação Infantil, representando 8,6% das pesquisas produzidas no PPGed/UFPI” (Barros e Brito, 2023, p. 374); sendo que em páginas seguintes, as autoras ressaltam “a necessidade de ampliação dos estudos sobre Educação Infantil, diversificação das temáticas investigadas e divulgação dos resultados dessas pesquisas para conhecimento de gestores públicos e outros pesquisadores (Barros e Brito, 2023, p. 378).

A LDB traz subsídios para a inserção desses conteúdos na década de 1990, e uma portaria municipal efetiva os “Valores teresinenses” também nessa mesma perspectiva naquela década, em 1998. No início do século XXI representantes da SEMEC participaram de fóruns estaduais e municipais sobre tal temática. A municipalização da educação infantil que se iniciou por volta de 1998, foi concluída em 2006, dois anos antes da publicação das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, em 2008. Então porque esse documento

curricular é tão evasivo a respeito da tratativa de trazer em seus descritores de conteúdos referências mais aprofundadas sobre culturas e histórias dos povos africanos e afrodescendentes para a educação infantil?

Novamente Cardoso (2021) se reporta à Bento (2002) ao chamar a atenção para a inclusão de profissionais brancas e negras como sujeitos da pesquisa, onde o problema da branquitude revela-se como uma responsabilidade para todos e a ausência de professoras brancas numa pesquisa é colocada como uma questão de “fugir de uma armadilha de pensar a reeducação para as relações étnico-raciais como algo exclusivo do negro e para o negro, deixando o branco confortavelmente desfrutando dos benefícios que tal perspectiva lhe propicia” (Cardoso, 2021, p. 62).

Há muito o que se fazer, mas há muito mais no sentido de estudar e levar para a classe docente toda essa discussão para que se possa almejar mudanças mais efetivas e duradouras nas práticas pedagógicas envolvendo questões sobre relações étnico-raciais e, por conseguinte, a educação antirracista, e no meio disso tudo repensar para qual criança devese ter por foco ao elaborar um currículo escolar.

3.5 Breves Considerações sobre o Conceito de Identidade

Para ampliar a conceituação a cerca da palavra identidade, ao inserir o termo cultura no portal digital do IPHAN, observou-se que a terminologia possui várias interpretações, contidas em 05 (cinco) páginas, dentre as quais demarcou-se a que interseccionava cultura com identidade, de onde encontrou-se breve, porém robusto texto que faz sucinta cronologia da construção do termo identidade através da cultura:

No Brasil, nos anos finais da década de 1930, no regime do Estado Novo, o país passou a ter uma política cultural voltada para a construção de uma identidade unificada de nação. Diversas leis e instituições governamentais foram criadas com o objetivo de possibilitar uma intervenção sistemática do Estado no imaginário nacionalista da sociedade. (...) A criação, em 1975, do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que buscava entender as diversas formas de produção cultural e seus modos de circulação e consumo nas comunidades e grupos sociais locais, e depois sua integração, em 1979, à Fundação Nacional Pró-Memória, foram importantes na ampliação da noção de patrimônio e na representação mais plural da cultura brasileira. A noção de referência cultural reconhece o “povo” como coautor das políticas culturais e se expressa nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal promulgada em 1988. (Brandão, 2015).

Esse detalhamento sobre essas interdependências entre cultura, poderes constituídos e movimentos sociais que caminharam em vias paralelas nem sempre contíguas ou síncronas, provoca um olhar mais atento aos hiatos textuais e contextuais que são visíveis nos currículos, e que chegam com uma intencionalidade desviante das reais funções do currículo

que é contemplar todos os indivíduos que dela fazem parte, trazendo para dentro dos seus limites de aplicabilidade, ou seja, as escolas, como documento legal, também as histórias e culturas desses mesmos sujeitos, sendo respeitados em sua diversidade.

Partindo então dessa compreensão de que a cultura mantém um relacionamento muito conciso com os detentores do poder, Coutinho (2011), afirma que ainda no Brasil colônia, “as classes fundamentais de nossa formação econômico-social colonial encontravam suas expressões ideológicas e culturais na Europa, que se deu também em virtude do fortalecimento dos aparelhos burocráticos e militares que exercem a *dominação* (grifo do autor) através do governo” (Coutinho, p. 40-470). “A cultura brasileira tornou-se assim em grande parte uma cultura “ornamental” (ou era excessivamente débil) o *médium* próprio da vida cultural: a sociedade civil” (Coutinho, 2011, p. 47) (grifos do autor).

E se a discussão está enveredando na conceituação da cultura como definitivo elo constitutivo de identidade, porém distorcido pelo viés de quem manipula seus desdobramentos, através de esquemas hierárquicos de valoração de saberes, faz-se necessário agora compreender o que está por detrás desse “pré-conceito”.

Quijano (2005) vem apresentar o que se pode considerar o surgimento para o conceito de raça na América, onde se constitui “como primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* (grifo do autor) da modernidade”, apoiado em dois alicerces: uma codificação de diferenças entre conquistadores e conquistados, portanto de raças diferentes onde um se sobreponha ao outro:

Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como principal elemento constitutivo, funcional, das relações de dominação que a conquista exigia. (...) Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (...) Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e assumiram como a característica emblemática da categoria racial. (...) Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial, nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 117- 118).

É dentro dessa perspectiva de traços fenotípicos que o texto de Quijano dialoga com Munanga (2004) ao falar da importância que a biologia trouxe ao desmitificar essa relação entre traços físicos com características de um perfil psicológico, isso pela década de 1980 (Munanga, 2004, p. 09-10) em artigo sobre conceituações em noções de raça, racismo e identidade. Nina Rodrigues (1990) ao ser citado em Cultura Brasileira e Identidade Nacional por Ortiz (1994), caminha em sentido contrário, de forma que seus estudos sobre culturas negras são nitidamente racistas (Rodrigues, 1990 apud Ortiz, 1994, p. 20).

Porém para que não se feche como um binômio a relação que se estabelece entre cultura e identidade, Gomes (2005) vai ampliar essa perspectiva, quando em seu artigo cita alguns termos e conceitos necessários para embasar o debate acerca das relações étnicoraciais no Brasil:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação na rede de relações e de referências culturais dos grupos sociais. (...) Portanto, identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve também os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade. (...) Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. (Gomes, 2005, p. 04- 05).

Para além dessas questões, não se pode falar sobre identidade e não atentar para outros conceitos que se interpenetram nessa trama conceitual que hora se desenvolve aqui, como os conceitos de identidade negra, raça, racismo e preconceito. Nilma Gomes é enfática ao afirmar que a “identidade não é algo inato”. Ela se refere a “um modo de ser no meio e com os outros” (Gomes, 2005, p.03):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formas em diálogo aberto (Gomes, 2005, p. 04).

Tal assertiva em seus desdobramentos vai também se reportar a identidade negra, pois num país assumidamente racista como o nosso, fez-se necessário conhecermos um pouco mais sobre esse conceito. Gomes (2005) segue em suas considerações reforçando que a “identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmo a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 05).

Para tornar prática a efetivação de tal conteúdo em escolas de educação infantil, faz-se necessário instrumentalizar os educadores e torná-los detentores desses conceitos, pois em seu texto, Munanga (2004) detalha conflitos e proximidades conceituais entre os termos etnia e raça, onde o autor opta por usar expressões como povos negros e brancos, ou ainda, populações, pois no seu entendimento que aqui é compartilhado, “tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados” (Munanga, 2004, p. 13), inclusive causando confusão entre pesquisadores, pela ambiguidade conceitual que agregam sem nada acrescentar em discussões sobre tal temática. Até porque ao se utilizar do termo raça, estaremos nos reportando também a termos como racismo e preconceito.

Ter conhecimento desses termos ajudam as professoras a desenvolver essas temáticas, cientes do que estão transmitindo quando as usarem. Tanto Gomes (2005) quanto Munanga (2004) concordam que a palavra etnia tem mais proximidade conceitual quando se reportam às ancestralidades e o passado dos povos em suas origens, em África, por exemplo; o termo raça tem se tornado cada vez mais substituído pelo termo étnico-racial para na ampliação e compreensão do conceito envolver também as culturas e histórias dos povos afrodiáspóricos.

Mediante esses aprofundamentos teóricos, precisa-se agora é compreender como esses conceitos estão ou não atrelados às práticas educacionais envolvendo os atores escolares e as professoras para que se perceba realmente a importância das DCMT (2008) como parâmetros curriculares que atendam às demandas que culminem em práticas pedagógicas rumo à uma educação antirracista dentro de escolas de educação infantil de Teresina.

E se for necessário trazer para o currículo, Tadeu T. Silva vai mostrar os conflitos que esses conceitos reproduzem dentro dos documentos, pois a “identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (Silva, 2005, p. 100):

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. (...) O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. (Silva, 2005, p. 102).

Considerando que se tratar da educação infantil, e, portanto, de alunos que estão se iniciando também no mundo letrado, seu aprendizado sobre si, sua imagem e o processo de se reconhecer desta ou daquela cor, perpassa pela representação, por imagens e ilustrações. Por isso o último conceito que aqui será desenvolvido vai aprofundar alguns aspectos a respeito da representação e a importância de se ver retratado em suportes imagéticos pela escola, desde o livro didático, passando por cartazes que vão trazer conteúdos diversos, até vídeos e animações que venham a falar dos assuntos tratados em sala de aula que envolvam identidade através da representação desta.

3.6 Sobre a Representatividade

Diante da temática estudada nesta pesquisa tratar racialidade, relações étnico- raciais, educação antirracista, currículo, educação infantil, e demais conceitos (preconceito, racismo e discriminação), fez-se também necessário desenvolver uma breve análise acerca dos conceitos em torno do termo representação, tendo em vista o avanço de leis e projetos que contemplem as culturas periféricas, dentre elas a negra africana e afrodiáspórica, tais

palavras tem estado vinculadas às possibilidades que um currículo tem de poder gerenciar, no âmbito pedagógico, a superação desse modo de tratar as culturas periféricas como inexistentes ou de menos importância para o aprendizado de meninos e meninas negras inseridas no sistema educacional, mais especificamente na educação infantil.

Tomaz T. Silva, em seu livro *Identidade e Diferença, a Perspectiva dos Estudos Culturais* (2014) relata a estreita relação entre representação e significação, pois afirma que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (Silva, 2014, p.17):

A representação, compreendida como processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Silva, 2014, p.18).

Quando se lê isso e retoma-se a leitura das *Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina* (2008), o que aparece é um vazio textual e referencial de qualquer suporte didáticopedagógico ao longo das 124 (cento e vinte e quatro) páginas destinadas ao desenvolvimento de conteúdos e habilidades, descritas e listadas, que abrangam os dois anos direcionados à educação infantil – alunos de 04 e 05 anos – assim como os possíveis alunos a serem matriculados nas turmas de creche – a partir dos seis meses de idade até os 03 anos, que se debrucem sobre culturas e histórias de África e de seus descendentes afrodescendentes, que foram trazidos para o Brasil.

Então, como se pode falar de representação para essas crianças negras, se nenhuma imagem lhes é mostrada, apresentada e exposta, trazendo consigo as contribuições que esses povos negros delegaram às gerações, passando pelas tecnologias em várias áreas – tais como medicina, em suas várias especificidades, arquitetura, mineração, agricultura, desportos, navegação – cosmogonia, ciências, arte, teogonias, dentre muitas outras.

E mais uma vez há de se reportar a Silva (2014) quando ele vai trazer que a diferença se faz necessária, porque é resultado “tanto de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (grifos do autor) (Silva, 2014, p. 40). Segundo o autor é na distinção que se inicia a construção da percepção de si em separado da ideia do outro. Mas tal construção só poderia dar certo se a identificação se apoiasse mediante a representação ou visualização de outros semelhantes a si.

Partindo dessa perspectiva, volta-se à questão inicial que provocou o começo da pesquisa: como ensinar uma educação antirracista, sem que as crianças negras matriculadas em escolas de educação infantil pudessem ter contato com a verdadeira história negra de

seus antepassados? E mais do que isso, pelo fato da tenra idade serão as imagens que faram a conexão desses alunos com todo esse cabedal de conhecimento, toda essa cultura trazida pelos povos africanos. Sendo assim, a representação se torna extremamente necessária para intermediar história e cultura, trazendo imagens, portanto, representações.

Sobre isso Stuart Hall (2016), em seu livro “Cultura e Representação”, no capítulo I, com o título “O Papel da Representação” destaca a relação entre representação e cultura:

O conceito de representação passou a ocupar um novo e importante lugar no estudo da cultura. Afinal, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. (...). Um uso corrente do termo afirma que: “Representação significa utilizar a linguagem para, inteligentemente, expressão algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”. Pode-se perguntar com toda razão: “Mas isso é tudo?” Bem, sim e não. Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. (Hall, 2016, p. 31).

Considerando que a representação firma-se a partir de elementos figurais ou imagens, e considerando também que se está a falar sobre crianças que estão se iniciando no seu processo de autoconhecimento, e formação de sua auto imagem, como uma etapa necessária para a construção da identidade de si própria; como isso vai acontecer de maneira positiva para crianças negras que não se veem representadas em cartazes, não veem protagonistas negros e negras nas histórias infantis, e nem heróis negros a que possam se reportar e se reconhecer?

Cavalleiro (1998) em sua dissertação, vai se reportar justamente a isso, sobre como incentivar uma construção positiva da identidade se não se tem parâmetros para representar essa identidade dentro da sala de aula junto aos seus alunos negros e negras?

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/ inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (Cavalleiro, 1998, p. 24-26).

Importante é compreender que a efetivação de uma educação antirracista só será concretizada mediante práticas pedagógicas no mínimo multiculturais, onde cada conteúdo a ser explorado em sala de aula tenha seu enfoque ampliado para trazer para os alunos as contribuições dos demais povos constituintes do povo brasileiro, e não somente dos povos europeus ou brancos. E isso precisa acontecer na forma que exige a educação infantil: fotos,

vídeos, contações de história, para que os educadores disponibilizem representações imagéticas dos povos negros e seu legado.

4. CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

4.1. Fundamentação Teórica

Qualquer pesquisa científica que tenha por metodologia a coleta de dados no campo não pode perder de vista a intensa troca de informações, ideias, conhecimentos, confrontações e resistências que fazem parte dessa dialética entre pesquisador e seu grupo de trabalho, pessoas com histórias de vida e, no caso, experiência como profissional já há um certo tempo. Neste sentido pode-se falar em um circuito ou em circularidade de saberes. Em seu artigo *A Circularidade de Saberes na Formação Docente: Para quem e por que pesquisamos?* Borges, Ferreira e Fontoura (2012) discorrem sobre tal perspectiva:

No pressuposto de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro para o acerto, encontramos a própria concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe movimento, oscilação, dinamismo (Leitão, 2002). A circularidade está pautada no confronto entre saberes situados em um determinado contexto histórico. (...). As relações entre os diversos paradigmas que hoje permeiam nossas teorias-práticas e práticas-teorias são um indicativo desses saberes que dialogam, se contrapõem, entrechocam, se reafirmam ou formam outros saberes. É nesse ínterim, que o nosso pressuposto versa sobre circularidade de saberes, que, permeando escola e a universidade, vai retroalimentando cada uma ao seu modo e em seu espaço-tempo, assumindo uma postura ética em pesquisa, fazendo a travessia da ponte diariamente. (Borges; Ferreira; Fontoura, 2012, p. 212).

Tal configuração se dá também pelo alinhamento com o Programa de Pós-Graduação, Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Cultura, cuja linha de pesquisa possui o mesmo nome de Sociedade e Cultura. Intermediar duas áreas do conhecimento tão amplas prescinde de uma visão dialética e realmente interdisciplinar, pois o ato de conhecer e trocar saberes está intrinsecamente ligado ao que rege esse mestrado e suas bases teóricas. Por isso destacou-se esse movimento de mão dupla, onde universidade e escola tornam-se parceiras para avançar em questionamentos pertinentes às necessidades que a sociedade termina por impor aos seus cidadãos numa busca por seus direitos.

A partir desse contexto, retomou-se aqui a problemática desta dissertação, consubstanciada no seguinte questionamento: “Como se desenvolve a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base legal a lei 10.639/2003, que trata da Educação das relações étnico-raciais na educação formal?”. E como hipótese pressupõe-se que exista nas escolas de educação infantil essa orientação antirracista, textualmente explícita no corpo de seu currículo, haja vista que sua publicação data de cinco anos após a publicação da lei nº10.639/2003.

A dissertação em sua etapa de ida ao campo, seguiu algumas orientações, assim como

leituras prévias, no sentido de fundamentar as metodologias e as técnicas aqui aplicadas, com o intuito de coletar informações/dados a serem analisados, e que vão embasar ou não o questionamento inicial acerca da intencionalidade dentro do corpo teórico das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) de orientar para uma educação antirracista em escolas de educação infantil.

A partir de tal perspectiva partiu-se para agregar teóricos que pudessem trazer embasamento para os mecanismos escolhidos de modo a melhor captar as informações que viessem a colaborar com a hipótese inicial. Em seu livro História Oral, Ferreira e Amado (2006), discorrem sobre o interesse da História diante do processo de coleta de dados. Bem no início do livro Lozano (2006) em seu escrito, afirma que o estudo da oralidade veio vinculado inicialmente aos antropólogos na captação de informações sobre as tradições orais em várias pesquisas nessa área:

A história interessou-se pela “oralidade” na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas. (...) Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento (...) é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos-sociais. (Lozano, 2006, p.15-16) (Grifo do autor).

Mediante tais palavras ao optar por essa metodologia, pretendeu-se focar nas falas dos educadores como fontes de informações relacionadas às suas práticas pedagógicas, interseccionadas pela temática desta pesquisa e envolvidas pelas suas histórias pessoais, por que antes de serem educadores são pessoas com todo seu cabedal de experiências individuais. É como Lozano afirma “procura destacar e centrar sua análise na *visão e versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (Lozano, 2006, p. 16) (Grifo do autor). Outro autor no mesmo livro, Voldman (2006), traz em seu artigo sob o título de “Definições e Usos”, a conceituação de várias terminologias, tais como história oral, arquivo oral, fontes orais e depoimentos orais, dentre os quais esta pesquisa vai se utilizar do termo fonte oral descrito como “material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa” (Voldman, 2006, p. 36).

Em virtude de as protagonistas desta pesquisa serem educadores em efetivo trabalho escolar, professoras, coordenadores e diretora – que é uma professora afastada para exercício de mandato – percebeu-se uma sutil diferença nas falas e discursos apresentados, que vai de encontro ao que escreveu Voldman quando relata a distinção entre os entrevistados, os quais ele chama de “grandes testemunhas” e “pequenas testemunhas”, onde:

As primeiras, conscientes de terem cumprido o papel pelo qual são agora solicitadas, parecem ter muito a dizer. (...). As outras, nem sempre verbalizando claramente um sentimento de exclusão, sem se apresentarem (...) em geral começam afirmando que nada têm a dizer. A esse par antinômico acrescenta-se um outro binômio, associando por um lado as testemunhas que oferecem um discurso trancado, construído e controlado, e por outro as que passam lembranças menos ordenadas, mais espontâneas (Voldman, 2006, p. 39).

O que se depreende disso é que a posição de poder dentro de uma instituição de ensino, acrescido ao fato de ser entrevistada, poderia provocar uma necessidade de responder prontamente ao que se perguntava, talvez se sentindo induzido a um sentimento de obrigação de dar uma resposta mais organizada ou melhor estruturada; enquanto as professoras em efetivo trabalho escolar já não sentiam essa pressão, porque vivem no cotidiano situações, de certa forma, relacionadas com as perguntas feitas. Até certo ponto percebeu-se que essa postura apresentava uma semelhança com o comentário do autor supracitado.

Ao levar-se para um questionário um assunto envolvendo relações sociais e mais especificamente relações étnico-raciais, foi considerado não só o relato da experiência vivida, mas também as memórias resultantes em lembranças gravadas e silenciadas anos a fio até que, de repente, se promova com esta pesquisa, momentos para se falar e, por que não dizer, desabafar sobre uma situação vivenciada no passado, como sofrer situações de preconceito ou racismo. Em seu artigo “A ‘lacuna’ do presente”, Passerini (2003) vai desenvolver seu pensamento nesse sentido ao afirmar:

O que a pluralidade deixa patente é a estreita ligação entre memória e experiência vivida, entre tradição e capacidade de experiência. Ao mesmo tempo, tudo isso nos lembra até que ponto é indispensável separar o presente do atual e do imediato para que a relação presente/vivido se torne verdadeiramente significativa (Frank; Roussou apud Passerini, 2006, p. 212- 213).

Mas ao seguir nos aprofundamentos teóricos acerca da história oral e o desenvolvimento de entrevistas a essas fontes orais, tem-se também de compreender a postura do entrevistador, e para se compreender como proceder nesse momento da coleta de informações para transformá-las em dados, Tourtier-Bonazzi em seu artigo Arquivos: propostas metodológicas (2006) trata dos elementos envolvidos numa entrevista, inclusive a postura do entrevistador:

Deve adaptar-se à psicologia da testemunha. Respeitá-la, estar disposto a tomar pacientemente a conversa, suscitar a recordação através de um questionamento discreto se a testemunha for pouco loquaz, orientá-la sem precipitação, não a impedindo de perder-se em digressões, caso ela o seja demais, repetir em voz alta suas palavras se estas não forem claramente audíveis, procurar não falar ao mesmo tempo que ela, (...) não se precipitar em perguntar de novo porque as recordações precisam às vezes de um tempo para vir à tona, repetir a mesma pergunta de diferentes maneiras para tentar vencer resistências. (Tourtier-Bonazzi, 2006, p. 234).

Tal detalhamento foi necessário trazer, em virtude de adequar a postura da pesquisadora, pois considerou-se a possibilidade de que o fato de sua posição como coordenadora pedagógica em outra escola, pudesse interferir no desenvolvimento das entrevistas. Priorizou-se a liberdade e fruição das respostas, com seus hiatos, pausas e silêncios que aconteciam eventualmente, enquanto o entrevistado pensava e retomava as falas utilizando todo o tempo que achasse por bem usar.

Para além da preocupação em conservar um clima de respeito com aqueles participantes da pesquisa, havia ainda um fato eminentemente de, de repente, ao se reportarem a uma situação envolvendo os alunos, a professora pudesse acessar uma lembrança vinda de suas memórias pessoais, em que se percebeu também como uma possível vítima de discriminação, preconceito ou racismo, na sua infância escolar; e assim abrir a possibilidade de se ultrapassar a entrevista com a professora, atingindo também a pessoa por detrás da profissional, mexendo dessa forma com suas outras identidades.

Essa preocupação, por sua vez, estava também vinculada aos escritos de Stuart Hall (2006), em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, quando cita as sociedades da modernidade tardia, que imprimem aos sujeitos a necessidade de se construir a partir das diferenças, sendo que essas mesmas sociedades “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é identidades – para os indivíduos” (Hall, 2006, p.17).

Ao desenvolver uma dissertação que envolvesse questões morais, de convivência e aceitação do diferente, diferenças essas marcadas pela cor da pele e demais características biotípicas, fez-se necessário compreender o que isso provocava no outro, ou seja nos entrevistados, uma mudança de perspectiva, uma mudança na formação do eu sob o olhar do outro, houve um convite implícito no sentido de que “o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas” (Elias, 1994, p. 22). Ainda se tratando dessa preocupação na maneira de ensinar os pequenos sobre relações sociais e relações étnico-raciais, Elias aprofunda essa visão ao descrever a importância da convivência com as diferenças e as diversidades:

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação como outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. (Elias, 1994, p.23).

Assim como nos escritos de Gil (2002) sobre uma entrevista semiestruturada, Tourtier-Bonazzi (2006) destaca alguns detalhes que não devem ser esquecidos:

A entrevista semidirigida é com frequência um meio termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto. (...) O arquivista ou historiador, ao preparar a gravação, deve, pois, definir sua problemática e escolher certo número de perguntas às quais não deve renunciar. No caso de um *corpus*, deve fazer certo número de perguntas a todas as testemunhas, para poder fazer comparações. (...). Serão levados em conta diversos fatores: sucesso ou fracasso na carreira, se está no começo ou no fim, em atividade ou aposentada, influência da esposa, vida dos filhos, os que têm sucesso e os que não têm, motivos de felicidade ou tristeza. (Tourtier-Bonazzi, 2006, p. 236-237).

O que se intencionou com essa preleção teórica era que não se perdesse de vista quão importante e cuidadosa deve ser esta etapa da coleta de dados, porque é através dela que serão recolhidas as informações necessárias para endosso ou não do questionamento provocado no começo desta pesquisa, hoje configurada como uma dissertação.

Tendo sido realizadas nas dependências da própria escola, a coordenadora local destinou um espaço privativo – a sala das professoras – para que as entrevistas acontecessem de modo reservado e sem interrupções, o que em muito ajudou para que elas transcorressem com tranquilidade.

Agora em se tratando da entrevista propriamente dita, Gil (2002) afirma o quão flexível deve ser, podendo ser aplicada “em um número maior de pessoas – apesar de não ser o caso da pesquisa em questão – (...) possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal” (GIL, 2002, p. 114115). E é exatamente nesse ponto que também interessou a esta pesquisa optar pela entrevista semiestruturada, pois ao atender a uma temática que envolvem aspectos morais e éticos, considerou-se a possibilidade de ocasionar certo melindre ou incômodo no relato de algumas falas, pois havia a chance das entrevistas trazerem lembranças e memórias de situações da infância envolvendo discriminação, preconceito ou racismo. Por isso tanto cuidado na elaboração dessas questões que, mesmo direcionadas às práticas pedagógicas e ações racistas e antirracistas, pudesse provocar certo mal-estar no momento das entrevistas.

4.2. Coleta de Informações

Fez-se necessário elaborar um roteiro da coleta de dados para melhor explicitar detalhes dessa fase da pesquisa e por essa razão transcreveu-se aqui seu texto completo:

A coleta de dados a ser realizada constitui um pré-requisito para a obtenção das informações que serão analisadas, considerando a problemática da pesquisa: Como se desenvolve a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base legal a Lei nº 10.639/2003, que trata da educação para as relações étnico-raciais na educação formal? Além disso, a dissertação buscou atingir o

objetivo específico de compreender como se efetivavam as práticas pedagógicas que abordassem a educação antirracista por meio do ensino de conteúdos conforme a Lei nº 10.639/2003 nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

Mediante essas especificidades visitou-se uma escola de educação infantil onde foi apresentado brevemente ao corpo docente o que estaria sendo pesquisado e as motivações desta dissertação. Com a posterior anuência e demonstração de interesse em participarem deste estudo, deu-se início a preparação do roteiro e do questionário a serem aplicados visando a obtenção dos dados necessários para análise e posterior conclusão acerca da temática e seus questionamentos advindos das hipóteses levantadas inicialmente nesta dissertação.

Desse modo a obtenção das informações foi feita em duas etapas, sendo a primeira através de entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras, coordenadores e direção que visava compreender a relação entre o currículo e a prática pedagógica na condução de uma educação antirracista na educação infantil, mediante visões diferentes das várias personagens da equipe pedagógica daquele centro municipal de educação infantil. A segunda etapa se deu através de roda de conversa guiada por dinâmicas e troca de ideias, bem como momentos de reflexão sobre o assunto desenvolvido ao longo da dissertação.

Para ambas as etapas foram necessárias o uso de alguns equipamentos e materiais de suporte, sendo estes: papel para anotações, uma cópia do questionário que permanecerá com a entrevistadora a fim de não direcionar as respostas da entrevistada, gravador e um espaço reservado. Na segunda etapa com as dinâmicas materiais adicionais foram utilizados para incrementar as rodas de conversa, sendo possível a utilização dos seguintes materiais: papel, caneta, lápis de cor, revista, livros paradidáticos, tesoura, reprodução de obras de arte.

Nessa coleta foi observado como as professoras, diretora e coordenadores compreendem e interconectam conceitos como racismo, preconceito, currículo e educação infantil; além de aspectos mais dinâmicos como perceber, assumir e mesmo intervir em situações do cotidiano escolar em que ocorram essas situações de âmbito das relações sociais e relações étnico-raciais, assim como ações antirracistas.

O questionário, então, começou com uma pergunta geral sobre a conceituação da educação infantil a fim de saber a compreensão que se tem desse conceito. Houve também questionamentos específicos para direção e coordenação, pois a ação destas são diretrivas e coletivas; assim como tiveram perguntas específicas para as professoras em efetivo trabalho em sala de aula, acerca de como se dão as relações sociais e étnico-raciais dentro do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Então as perguntas se deslocaram para o aprofundamento de aspectos relacionados sobre

o racismo e antirracismo e se veem isso nos conflitos dos alunos e, caso positivo, de que modo lidam com isso.

A entrevista, então, trouxe também a própria perspectiva do CMEI no modo como a administração e o currículo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina para a Educação Infantil, tratam as temáticas antirracistas ou conflituosas envolvendo possível racismo ocorrido na escola. E por fim uma pergunta sobre as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) e se esse documento é um bom guia curricular para uma docência antirracista.

Encabeçando a entrevista, pretendeu-se construir um perfil do entrevistado: sexo, idade, autodefinição étnica, formação acadêmica, cargo que ocupa, e tempo de serviço. Tais aspectos contribuíram na compreensão de que há pessoas por detrás das respostas, como seres mergulhados na sociedade e estando hoje formados, atuando como educadores dentro da educação infantil de Teresina. Porém essas características são levadas para seus locais de trabalho, e tem seu papel na conformação de suas funções como educadores, onde quer que estejam. Nesse ínterim foi perguntado qual codinome prefeririam usar e teve quem optasse por nome de jóias (pérola, jade, esmeralda), flores (jasmin) assim como termos mais politicamente engajados (resistência e resiliência) e um educador que se identificou apenas por Bia.

Esta dissertação pretendeu focar aqui no terceiro objetivo específico que foi escrito textualmente assim: Compreender como se efetivam as práticas pedagógicas que abordem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos de acordo com a Lei 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

Para confirmar ou não esse objetivo, seguiu-se para uma escola, localizada na zona urbana da região norte, caracterizada por ser uma área suscetível a vulnerabilidade econômica e social, que abriga um alto contingente de afrodescendentes, justificando assim a sua escolha como campo de observação e coleta de dados desta dissertação. Como estrutura física possui quatro salas de aula, e demais dependências de tamanho reduzido; funcionando os dois turnos, e que atende hoje a aproximadamente 120 (cento e vinte) alunos, com faixa etária entre 3 a 5 anos de idade, portanto seu atendimento abrange como creche (de 3 anos de idade), e educação infantil (alunos de 4 e 5 anos). As professoras titulares e a coordenadora possuem graduação em pedagogia, com Especialização em supervisão escolar (hoje sendo nomeada pela SEMEC como pedagoga), também foi identificado uma professora com Especialização em Psicopedagogia, assim como Licenciatura Plena em Pedagogia. Destaca-se aqui a existência também de uma professora que se encontra na gestão

desse CMEI, eleita pelo processo democrático do voto, ficando no cargo por 4 anos, também formada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

A tais profissionais é garantido por lei alguns direitos inerentes a função de professora, como horário pedagógico (HP), que é destinado para estudar, planejar e elaborar relatórios, além de participar de formação continuada mensal ou quinzenal, ofertado pela SEMEC, envolvendo detalhamento de sequências didáticas a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

Então, as fontes orais foram esses profissionais de educação que se prontificaram em dispor de seu horário pedagógico, horário esse destinado a planejamento e elaboração de suas atividades didático-pedagógicos, para participarem das entrevistas semiestruturadas. Flexionar a essa organização interna do CMEI, entrevistando-as em seu HP, em muito ajudou a otimizar e melhor disponibilizar tempo e conforto psicológico suficiente para que as respostas pudessem ser as mais fidedignas, porém orientadas na medida certa para o desenvolvimento da coleta naquela escola de educação infantil de Teresina.

Descrevendo um pouco mais os participantes dessa coleta de dados, encontra-se a equipe de professoras desse CMEI selecionada para fazer parte desta dissertação, são em seis profissionais, todas mulheres, possuindo um perfil etário entre 30 e 50 anos, com uma média de tempo de serviço público de 17 anos de sala de aula, atuando como professoras em salas de educação infantil e creche, e um coordenador externo. Tal inserção foi necessária para se averiguar o perfil de dois coordenadores de locais de trabalho diferentes, para o enriquecimento das respostas que deveriam variar em virtude de suas posturas e perspectivas pessoais ao longo de suas vidas profissionais, e que seriam transpostas para as entrevistas realizadas. Entre essas seis profissionais uma está afastada de sala de aula e exerce o cargo de diretora, e dois são coordenadores pedagógicos há mais de 10 anos atuando dentro de CMEIs.

Foi feito o convite a mais um coordenador, com o intuito de perceber se tais características (ser homem e negro), causaria uma mudança significativa nas respostas colhidas ao longo das entrevistas. Apesar da maioria esmagadora dos profissionais atuantes na educação infantil serem exercidos por mulheres, existe uma fração diminuta de homens em cargos de coordenação pedagógica, e um percentual menor ainda de etnia afrodescendente.

Sobre o questionário propriamente dito, foi elaborado e algumas vezes reformulado, contendo então 14 (catorze) questões que vão desde conceituar termos importantes, vinculadas às palavras-chaves da pesquisa, assim como questões que solicitavam a descrição de situações do cotidiano, além de questionamentos envolvendo o macro sistema, como a

atuação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) diante da temática em estudo, ou seja, relações étnico-raciais e educação antirracista na educação infantil, mediante duas ações: elaboração do currículo municipal e a oferta de possíveis formações em serviço, envolvendo tal temática.

Para melhor organizar a análise das respostas dadas as 14 perguntas elaboradas, 12 foram agrupadas em categorias que as aproximassem por seu foco de interesse. Assim elencou-se quatro categorias para unir as perguntas: a) Conceitos; b) Relações Sociais e Étnico-raciais; c) Práticas Pedagógicas e d) Referenciais Teóricos e Formação Continuada. Tal categorização ajudou, não só na organização, mas também na análise e atendeu a algumas especificidades existentes no próprio título da pesquisa, pois envolveu a compreensão dos conceitos de educação infantil e relações étnico-raciais, o uso do currículo, pesquisas sobre a temática e formação continuada, e as práticas pedagógicas que envolvam o tema nas ações educativas no CMEI, além de se questionar esses educadores sobre a formação continuada em serviço oferecida pela SEMEC.

Das 14 perguntas elaboradas, uma não acrescentou mais validade às contribuições, e a outra teve um tangenciamento nas respostas, não contribuindo com a temática, portanto optou-se por não incluí-las na análise.

A partir das categorias acima descritas esperou-se constatar algumas realidades já estudadas em outras dissertações, como a existência de situações conflituosas sociais entre as crianças, se apresentam características de cunho racista ou preconceituosa, assim como práticas pedagógicas tendenciosas, mediante a expectativa já percebida de que o currículo municipal tem aspectos formais e textuais nitidamente eurocêntricos, portanto, há de reproduzir essas mesmas distorções, em seus desdobramentos dentro de uma escola, seja nas formações mensais ofertadas às professoras, seja nas próprias sequências didáticas desenvolvidas pelas professoras a partir das orientações que receberam dessas mesmas formações.

O que se descreveu aqui é um verdadeiro escalonamento no sistema de acobertamento do ensino de outras culturas e seus conhecimentos que se inicia na elaboração do currículo, portanto a partir de uma cúpula que seleciona e escolhe o que será ensinado aos alunos, e o que não é importante, até chegar naqueles que, supostamente, aplicam esse currículo em suas aulas diárias.

Outro aspecto que se pretende confirmar, ou não, é se as professoras têm ciência do quão importante é sua prática escolar para reverter essas distorções intencionais que resultam na invisibilização do ensino da cultura e história africana em salas de educação infantil.

Mediante essas considerações, a coleta de dados possibilitou ainda o contato direto da pesquisadora com as professoras, favorecendo a captação das impressões e percepções desses educadores sobre os aspectos em foco na pesquisa. Além disso, permitiu o confronto de respostas e a identificação dos diferentes níveis de compreensão e atuação pedagógica diante do que lhes era oferecido pela SEMEC em suas formações, considerando a temática abordada aqui nesta pesquisa sobre relações étnico-raciais. Por fim, a coleta também viabilizou a exploração de brechas e espaços possíveis para a superação das determinações curriculares, sempre atento à possibilidade de inserir mais ainda tais conteúdos em seus planos anuais de trabalho, assim como nas matrizes curriculares a serem desenvolvidas durante um ano escolar.

4.3. Análise das Informações Obtidas

Após a coleta e transcrição de todos os áudios, recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, realizado pela própria pesquisadora, as perguntas foram reagrupadas de modo a melhor acompanhar as respostas obtidas em cada questão realizada. Conforme detalhado acima, as doze perguntas foram reunidas em quatro categorias, a saber: a) Conceitos, b) Relações Sociais e Étnico-raciais, c) Práticas Pedagógicas, e d) Referenciais Teóricos e Formação Continuada.

4.3.1. Categoria: Conceitos

Foram duas perguntas bem diretrivas, as duas primeiras, assim dispostas, por serem consideradas de fácil resposta pela pesquisadora, era pedido conceituações, tornando essa abertura do questionamento mais confortável para as professoras: 1. Conceitue educação infantil, e 2. Que concepção você possui sobre o termo relações étnico-raciais? 3. O que você entende por práticas racistas e antirracistas?

Entre os sete entrevistados, três usaram o termo “base” no início das falas, envolvendo os aspectos mais proeminentes em torno de tal termos como o desenvolvimento socioafetivo, pegar num lápis, habilidades necessárias e coordenação motora. Dois comentaram sobre “trabalhar os eixos” (esses eixos referem-se aos eixos de aprendizagens cada um contendo conteúdos e habilidades detalhados nas diretrizes curriculares de Teresina de 2008). Por coincidência os dois coordenadores pedagógicos entrevistados tiveram respostas semelhantes, onde consideraram a educação infantil como importante porque nela se desenvolve habilidades necessárias à etapa seguinte, “é o primeiro passo para a escolarização formal (...) também é a preparação para as outras etapas de ensino” (Resistência, 2024).

Como análise de tais respostas, pode-se afirmar que as falas reproduzem o que o autor Voldman (2006) comenta em seu artigo sobre “grandes testemunhas” e “pequenas testemunhas” (grifos do autor), pois enquanto as professoras desenvolvem suas respostas a partir de explicações baseadas em ações e competências a serem desenvolvidas ao longo da educação infantil; os dois coordenadores se concentraram em apresentar uma resposta mais organizada e vinculada a uma perspectiva de ver a educação infantil como uma etapa, importante, mas uma etapa de preparação para os demais anos de escolaridade que virão.

Enquanto Voldman (2006) coloca o peso da confrontação das falas como o fiel da balança para medir a intencionalidade de quem poderia possuir a verdade, aqui o que ficou nítido foram duas visões de um mesmo conceito, sobre educação infantil, um originado das profissionais que lidam com questões mais práticas oriundas de sua vivência pedagógica, junto às suas turmas de alunos, e a outra perspectiva sobre o conceito de educação infantil, é proveniente dos coordenadores pedagógicos, cuja visão precisa ultrapassar o universo da sala de aula, porque esse núcleo de trabalho educacional é constantemente tencionado por outras variáveis, como o grupo de pais, a gestão escolar, metas de aprendizagem a serem alcançadas, e a própria expectativa da SEMEC, diante de cada uma dessas turmas de alunos, que serão transformados em números, percentuais e estratégias de ensino do sistema municipal de ensino.

A segunda questão já pede um pouco mais de atenção por parte dos entrevistados: 2. Que concepção você possui sobre o termo relações étnico-raciais?

Historicamente, o termo étnico-racial surge em nosso contexto juntamente com o chamado “descobrimento” das Américas, a partir da perspectiva dos colonizadores. Diante da constatação de que havia pessoas em terras que, segundo sua visão, deveriam ser habitadas apenas por animais irracionais, tornou-se necessário estabelecer uma hierarquia racial para justificar a posição de superioridade europeia. Quijano (2005) aborda essa questão em seu texto “Colonialidade, Eurocentrismo e América Latina”:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre colonizadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (...) Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço-tempo – entenda-se aqui a América – e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação ao outro. (Quijano, 2005, p. 117).

Foi necessário fazer esse recorte temporal, para se compreender o surgimento histórico de tais termos – raça e etnia – o caminho que esses termos percorreram até chegar

as escolas e, por conseguinte, aos educadores objetivando assim, uma maior compreensão das respostas dadas pelos entrevistados. O tempo referido acima, até chegar as escolas, iniciou-se oficialmente com a lei nº10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, sendo que houve uma adequação da mesma, para que a implantação desse documento se estendesse até a educação infantil, no ano seguinte de 2004, com a Resolução nº01/04, onde vai detalhar a ampliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a “serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (MEC, 2004, art. 01), assim se tornando obrigatória para as escolas de educação infantil de Teresina, foco dessa pesquisa.

Dentre as falas acerca de tal termo, capturou-se nuances e níveis de compreensão bem díspares:

“A gente estuda separado (...) ética, preconceito e racialidade (...) ético: dentro do respeito com as diferenças, raças humanas entre aspas” (Jasmim).

“Já ouvi falar, já vivenciei fora e dentro da escola (...) algumas mães questionando o filho dela...tratado com preconceito...o preconceito estava dentro dela (mãe)” (Pérola).

“É a forma de tratar as pessoas negras? É isso? Eu não sei muito bem” (Bia).

“A gente também procura respeitar, eu percebo muito isso, esse respeito às várias etnias que existem dentro da escola, porque não existe apenas uma etnia, tem várias, várias etnias” (Jade).

“Fala do racismo, do preconceito, vem enraizado há muito tempo na mente (...) até hoje. Porque a gente traz ainda muito dos nossos ancestrais...até na própria forma de falar com o outro” (Esmeralda).

“O termo étnico-racial vai se relacionar com diferentes sociedades, diferentes histórias. Traz uma bagagem com o intuito de combater o racismo, a discriminação, construir uma sociedade equitativa” (Resiliência).

Mediante tais posicionamentos pode-se perceber falas que circulavam/flutuavam em torno do referido termo, relações étnico-raciais, sem grande aprofundamento teórico, ou por escolherem não se envolver, ou por realmente não terem esse conhecimento teórico, ou

mesmo uma noção sobre a terminologia. Já os dois entrevistados, cujos pseudônimos trazem uma forte bagagem simbólica (Resiliência e Resistência), desenvolveram as explicações com mais fluidez, trazendo para suas respostas palavras como “sociedades diferentes, histórias diferentes”, “construção de sociedade equitativa”, demonstrando que estão cientes que não há apenas uma história, e mesmo o aparecimento do termo “equitativa” reforçando a maturidade desses educadores, pois há uma diferença sutil entre igualdade e equidade. A outra pessoa entrevistada, Resistência trouxe mais aprofundamento ao relacionar os termos ao seu fundo obscuro que é as relações de poder que se estabeleceram e têm ramificações em vários níveis dentro da sociedade brasileira.

A primeira categoria de perguntas, sobre conceitos e entendimentos, aprofundou o questionamento mais ainda, quando levou-se a questão seguinte para o campo das “*práxis*”, ainda na perspectiva da compreensão, onde se questionou o que a pessoa entendia por práticas racistas e antirracistas: 3. O que você entende por práticas racistas e antirracistas?

Algumas respostas apresentaram algo resumido, demonstrando supostamente pouco conhecimento sobre o que seriam essas tais práticas, então ao relembrar que o título da pesquisa é “Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina”, como aplicar a educação antirracista, se o corpo de educadores não os conhece com propriedade para, então, ensiná-los? Eis algumas respostas:

“É, a prática antirracista ela vai, ela chega como “pra” combater as práticas racistas, né? E as práticas racistas elas acontecem de forma muito das vezes hoje com tanta informação que... que chega...que eu acredito que seja mais de uma parte mais mesmo estrutural do quê... “faço porque eu não gosto disso” ... falas que a gente fala, mas não porque a gente é racista, mas estruturalmente já carrega ali e já fala, e aí a gente vem com a prática antirracista já tentando fazer essa conscientização, né? De falas, de comportamentos, de olhares...” (Jasmim).

Essa resposta de Jasmim, onde ela detalhou como a prática racista pode ser revista a partir de ações do indivíduo (falas, comportamentos, olhares), encontra eco nos escritos de Quilomba, *Memórias de Plantação* (2019), em vários trechos, onde a autora se reporta a episódios de racismo cotidiano – que inclusive é o subtítulo do livro – aqui vale ressaltar um desses relatos da autora:

Quando eu tinha entre 12 e 13 anos, fui ao médico por causa de uma gripe. Após a consulta, ao me dirigir à porta, ele, de repente, me chamou. Ele estivera olhando para mim, e disse que havia tido uma ideia. (...) O médico então propôs que eu cozinhasse

as refeições diárias da família, limpasse a casa e eventualmente lavasse suas roupas. (...) O homem transformou nossa relação médico/paciente em uma relação senhor/servente: de paciente eu me tornei a servente *negra*, assim como ele passou de médico a um senhor branco simbólico, uma construção dupla, ambas fora e dentro. (Quilomba, 2019, p. 93).

Outras respostas também trazem com mais frequência o verbete “estrutura”:

“Prática racista é quando você trata diferente uma pessoa que vem vestido de uma forma diferente, que tem uma pele escura, que vem com trajes às vezes muito simples, você já trata aquela diferente, você acha que por ela estar daquela maneira você acaba sendo racista não só pela cor, mas também pela estrutura, né, estrutura social de acordo com a vestimenta, o jeito, as falas, às vezes até a tatuagem” (Bia).

“Práticas racistas são ações, discursos ou comportamentos que discriminam, excluem, desvalorizam indivíduos. Pode vir de uma pessoa, de uma instituição, pode ser estrutural, hoje a maioria da vezes a gente fala “é um racismo estrutural é racista, mas é sem querer, é porque já vem da nossa estrutura”, e aí vem as práticas antirracistas no intuito de combater tudo isso, de combater a prática racista individual, institucional e estrutural; e aí ele vem pra denunciar comportamentos racistas, valorizar as culturas, implementar políticas de inclusão, promover atividades e ações, dinâmicas sobre diversidade, fortalecer culturas, e é isso...” (Resiliência).

Uma outra pessoa entrevistada subdividiu as práticas racistas, utilizando-se também do conceito de racismo estrutural, só que de forma mais assertiva:

“As práticas racistas eu divido em dois grupos, a primeira é aquela praticada em forma individual e inconsciente, quando você discrimina o indivíduo pela sua cor da pele, pelo seu cabelo, pela sua origem; e o segundo grupo eu entendo que a prática racista é consciente e intencional, é a mais perigosa porque ela discrimina todo o grupo étnico. Silvio Almeida retrata em seu livro e chama de racismo institucional, ele não só discrimina pela cor de pele, pelos traços fenótipos; ele priva, ele sequestra os direitos desse grupo étnico de ascender socialmente, estabelecimentos comerciais, empregos (...). Já as práticas antirracistas eu entendo que é exatamente o contrário, o

combate das primeiras, o enfrentamento e como exemplo nós temos grupos e agremiações que pesquisam, debatem sobre essa discriminação, sobre esse cerceamento de direitos (...) através de palestras, através de encontros, de debates televisivos (...) de vários tipos de mídias” (Resistência).

Nas respostas desses educadores, a maioria citou o racismo estrutural, de onde se percebeu certo conhecimento da existência dessas variações conceituais de racismo que coexistem dentro da sociedade brasileira, mas com um domínio superficial dos conceitos por detrás dessas terminologias; apoiam-se, aparentemente, no racismo estrutural como um mecanismo que funcionaria como justificativa para explicar que as ações racistas praticadas por algumas pessoas são realizadas sem a intenção de ofender, e por isso não são racistas; mas essas mesmas pessoas também são manipuladas a serem racistas por estarem dentro de uma estrutura social racista, que tem culpabilidade em várias situações frequentes que a sociedade produz, o que induziria seus indivíduos a agirem erradamente porque o outro é uma pessoa negra, por exemplo.

Quilomba (2019), mais uma vez vem quase didaticamente conceituar os racismos existentes, no subcapítulo “Dizendo o indizível”, o que seria o racismo estrutural:

O racismo é revelado em nível estrutural, pois pessoas *negras* e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural. (Quilomba, 2019, p. 77). (Grifos da autora).

E continua as conceituações, tratando agora sobre racismo institucional:

O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. O racismo estrutural opera de tal forma que coloca os *sujeitos brancos* em clara vantagem em relação a outros grupos racializados. (Quilomba, 2019, p. 78) (Grifos da autora).

A preocupação aumenta quando se lê, entre os entrevistados, alguém que afirma que “antirracista é que você tenta camuflar o seu racismo e termina demonstrando, mas de forma camuflada”, então a pergunta que não foi feita seria – e talvez fosse interessante que seja feita – “se racista é a pessoa que se assume como tal, e ser antirracista é uma camuflagem, qual seria a maneira correta para se combater o racismo? ”. Tais questionamentos são importantes para que se compreenda um pouco mais sobre quais caminhos essa pessoa percorreu, quais experiências ou diálogos estabeleceu para chegar nessa conclusão.

4.3.2. Categoria: Relações Sociais e Étnico-Raciais

Ainda sobre conceitos, mas agora levando-os para o espaço das *práxis* em terreno mais conhecido, portanto mais confortável para os entrevistados, foram feitas perguntas envolvendo as relações sociais, conflitos provenientes dessas relações sociais entre os alunos e se a escola havia recebido reclamações da comunidade envolvendo discriminação, preconceito ou racismo.

As perguntas eram: 4. Como você descreve as relações sociais dentro do CMEI (para professoras); e entre professoras e alunos (para diretoras e coordenadores)?; 5. Existem conflitos nas relações sociais entre os alunos? Como você os resolve (ou tenta resolver)? 6. Nessas situações você conseguiu perceber desrespeito, preconceito ou racismo? Descreva uma situação; 7. A escola já recebeu pais reclamando que seu/sua filho (a) sofreu algum tipo de preconceito ou racismo? Caso tenha ocorrido, como conduziu a situação?

Tais perguntas trouxeram para a superfície aspectos extremamente importantes para se investigar ainda mais comprobatórios do que Quilomba (2019) conceitua como racismo cotidiano, possivelmente praticado por quaisquer sujeitos envolvidos no dia a dia escolar, portanto aqui envolvendo alunos entre si, professoras e os alunos, e entre os setores administrativos, representados pelo gestor e coordenadores, e as professoras.

A pergunta “Como você descreve as relações sociais dentro do CMEI (para professoras); e entre professoras e alunos (para diretoras e coordenadores)”, tentou capturar como os entrevistados percebiam ou se atentaram para entender que as relações sociais possuíam, dentro de sua ampla margem de significação e intencionalidades práticas, as relações étnico-raciais como um dos seus fundamentos mais importantes para se observar ações racistas ou antirracistas dentro dos círculos sociais constituídos aqui pelas práticas de ensino, por exemplo, realizadas em ambientes escolares. Seguem as respostas:

“Necessárias e assim importantíssimas ... e essas realidades impactam é ... diretamente no resultado do professor em sala de aula ... porque não é que que não tenha problemas, mas as pessoas têm que ter maturidade para entender que quando a gente discorda não é porque eu não gosto de ti, nem queira teu mal, é porque nós somos pessoas que temos opiniões diferentes, mas acabou, terminou. Então, as pessoas levam tudo muito para o pessoal e isso impacta diretamente na socialização da escola, no funcionamento e tudo. É difícil” (Jasmim).

“Eu acho que são complexas. A diversidade é muito grande, tem hora que sai do contexto da minha experiência de vida, porque me assusta o que vejo no dia a dia do cotidiano escolar” (Pérola).

“A gente é uma equipe unida, ambiente bom de trabalhar, tranquilo. É um ambiente que gosto de vir” (Bia).

“É excelente, claro temos dificuldades, mas temos maturidade para separar as coisas, diferença de ideias é normal na democracia” (Resiliência).

“Eu considero muito boa, aqui na escola por exemplo eu acho que existe um clima assim de respeito muito grande entre professor e aluno né? E inclusive assim...a gente recebe muitas crianças que vem de famílias desestruturadas ... que chegam na escola muito assim que não se concentram, que não se sentam, e com duas, três semanas você já vê essas crianças com outro comportamento e para mim o principal motivo dessa mudança é o relacionamento da professora com os alunos, eu vejo muito isso aqui na escola” (Jade).

Observou-se que a maioria dos entrevistados descreveu as relações sociais dentro da escola como sendo um ambiente confortável, e alguns destacaram em suas falas, que divergências e discordâncias são, por vezes, compreensíveis e de outra sorte, parecem inacreditáveis que existissem nessa escola. Vários autores e autoras desenvolveram pensamentos a respeito da difícil arte de viver em sociedade, dentre eles podemos citar Norbert Elias que em seu livro “A Sociedade dos Indivíduos” (1994), vai discorrer sobre viver e conviver com o outro:

Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (...). Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com os outros. Entretanto, no âmbito das relações humanas e sociais, as pessoas estão mais inextricavelmente presas no círculo vicioso. São menos capazes de lidar adequadamente, no pensamento e na ação, com os problemas que as confrontam, quanto mais suas vidas são ameaçadas, na área desses problemas, por riscos, tensões e conflitos incontroláveis, e dominadas pelos temores, esperanças e desejos daí resultantes. (Elias, 1994, p. 23-60).

Iniciou-se as perguntas sobre relações sociais com a solicitação de uma descrição. E aqui não houve diferenças nas respostas entre grandes e pequenos participantes, ou seja, entre as respostas das professoras e as respostas dos tomadores de decisão (coordenadores e diretora).

Ao analisar a segunda questão que trata agora de relações étnico-raciais entre os alunos perceberam-se alguns conflitos ou incoerências ao longo dos depoimentos. A

pergunta era: 8. Existem conflitos nas relações sociais entre os alunos? Como você os resolve (ou tenta resolver)? Nessas situações você conseguiu perceber desrespeito, preconceito ou racismo? Descreva a situação. Eis as respostas:

“A gente sente, a gente sente mesmo com criança, né? (...) Falas, xingamentos que às vezes a gente vê que, óbvio que às vezes a criança não ‘tá’ nem entendendo direito aquilo ali, ele tá reproduzindo porque em algum momento ali, ouviu aquilo na casa dele, na casa da vó dele, na casa da madrinha, ele viu aquilo ali e ele reproduziu (...). É difícil porque como eu falo são quatro horas em sala e vinte em casa, né?” (Jasmim).

“Entre as crianças é pouco, são poucos. É difícil demais ter essa discriminação racial ou uma atitude de ser preconceituosa. É tipo assim: a criança chama o outro de feio porque o outro era preto, aí considerou que ele era uma criança feia, aquela pessoa é feia porque ele é negro. Aí eu falei que ele não era feio, todo mundo tem sua beleza, só que é diferente; que ele não é feio, que é uma pessoa bonita, e que todo mundo é bonito, que perante Deus todo mundo é igual” (Pérola).

“Não, eles não; não, não tem esse problema. Há muito tempo eu tive uma alunazinha e eu sentia que a turma realmente era racista com ela, inclusive uma criança do mesmo tom de pele dela era o mais preconceituoso com ela, você juntava a turminha de dois em dois e teve um dia que me chamou muita atenção porque ela ficou só, e o último que chegou foi ele, e ele não quis sentar com ela de forma alguma.... Eu tive que fazer um manejo de sala, infelizmente, deixando ela não perceber, né? Digo “minha fia vai sentar agora com outra pessoa”, não deixar ela perceber que ele não queria sentar com ela, entendeu? Conversei com ele, mas ele... realmente ele é, e é porque a família dele é bem aqui da esquina e é todo mundo...negro e ele...acho que vem de casa, isso aí vem de casa, vem de casa” (Bia).

“É muito difícil acontecer, até porque eles se aceitam, mas como a gente tenta resolver? É conversando; chamar as duas crianças envolvidas ou mais. Tentar mostrar a forma correta de conduta, que não pode ter preconceito um com o outro, que todo mundo é

importante. É conversando mesmo e mostrando “pra” eles o que é correto de fato” (Esmeralda).

“É... quase não observamos esse tipo... de assim, de relacionamento entre as crianças e quando a gente percebe algum tipo de comportamento diferente... a gente procura é conversar... Eu me lembro que uma vez, Helena, a gente teve um comportamento de uma criança, né, que de alguma forma ela chamou atenção por conta da outra criança, né e aí eu lembro que a gente fez um trabalho é... da questão do ser diferente, ser diferente, eu me lembro muito bem disso o ser diferente e dizendo assim pras crianças né que o ser diferente, que todos nós somos iguais né, somos iguais, e aí a gente também usou também a questão o divino, somos iguais para Deus, mas que somos diferentes e somos especiais como somos, cada um do seu jeito, com seu cabelo, com sua cor e foi um trabalho que fluiu, a gente não observa muito assim das crianças colocando apelido nas outras crianças, principalmente se referindo à cor da criança, a gente não observa” (Jade).

“Nós percebemos um distanciamento entre alguns alunos. Apesar de ser educação infantil, são bastante pequenos, normalmente a gente não percebe, normalmente as crianças, elas não veem essa diferença entre negro e branco, porém em alguns casos a gente sente, talvez por conta da família já começa a colocar esses comportamentos na cabeça da criança. Porque a gente mesmo, como professora, a gente fica se perguntando mesmo: Meu Deus, tão pequena, mas a gente percebe... eu sempre em minha sala de aula e nunca deixo de trazer, nos próprios cartazes, nas imagens do dia a dia, crianças relacionadas com a realidade deles; ah, eu não trago só imagens das crianças brancas, ... a gente não trabalha só conteúdos com tudo branquinho, não; a gente vai lá traz a boneca pretinha, ... e aí eu levo ela sempre pra sala de aula, minha bonequinha do cabelo enroladinho, negra, e inclusive apelidaram carinhosamente de Lelê” (Resiliência).

“Na educação infantil, de certa forma, é fácil identificar porque a espontaneidade das crianças diz mais do grupo familiar do que propriamente ela. E eu tenho resolvido da seguinte forma: Chama a família primeiro da criança que causou o desconforto, já dando

orientações de como a família pode abordar esse tema, sendo de maneira leve, consciente e sem romantizar. Um exemplo? ... a professora me passou todas as informações, chamei a família, expliquei que a atitude da criança era uma atitude de preconceito racial, não culpei a criança e nem a família, eu trouxe temas para eles assistirem, pesquisarem e na sequência a gente voltasse a conversar, explicando que as crianças não são iguais, porque as famílias não são todas iguais" (Resistência).

Decidiu-se reproduzir praticamente na íntegra os depoimentos não só pela riqueza de informações que cada uma apresenta, como o fato de trazerem aspectos importantes que envolvem algumas hipóteses levantadas no início dessa dissertação.

A primeira grande constatação é que quando se perguntou sobre conflitos nas relações sociais entre alunos, todas as respostas foram afirmativas, e no desenvolvimento dessas respostas – ao se pedir um detalhamento a mais – quando se perguntou se os educadores perceberam sinais de preconceito, discriminação ou racismo, as respostas continuaram positivas, sendo que as explicações foram diversas, onde dentre os vários depoimentos, a família teria uma responsabilidade maior, pois estaria mostrando para os filhos práticas, falas com características desse teor. Em todas as falas também se percebeu alguns procedimentos resolutivos em relação ao acontecido: chamar essas famílias para dialogar, assim como conversar com as próprias crianças envolvidas na situação, e mesmo promover ações na escola para desfazer tais atitudes entre os alunos, apesar de não garantir sucesso em todos os casos descritos.

Em sua dissertação Cavalleiro (1998) trata desse silenciamento em torno dessas questões:

O modo como as professoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos étnicos e, inclusive a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para elas esses problemas inexistem. Para as professoras, as crianças nessa idade não “percebem” as diferenças étnicas e, se as “percebem”, não “se importam com elas”. (Cavalleiro, 1998, p. 92). (Grifos da autora).

Percebeu-se também que, embora não assumam a existência de atitudes preconceituosas entre as crianças, nas suas próprias falas isso acaba sendo revelado, a ponto de agirem junto às crianças envolvidas, chamando suas famílias e realizando ações afirmativas dentro da escola para dirimir aquele comportamento que resvala na discriminação e no racismo. O mais interessante é que mesmo numa escola com poucas salas de aula, o universo perceptivo das relações étnico-raciais se revela imenso em compreensões

e deliberações bem particulares, porém traçadas quase que a partir de uma mesma perspectiva: existe preconceito e discriminação entre os pequenos, portanto existe racismo também. E dentro dos conhecimentos que possuem, todos os entrevistados buscaram a parceria escola e família para tentarem contornar ou resolver a situação. Porém, há de se perceber a presença de uma certa tendência na ideia de que é a família que, estando mais tempo com a criança em casa, incentiva ou ensina práticas preconceituosas ou racistas. E aqui caberia, talvez, um estudo sobre tal prerrogativa, posto que na mesma dissertação, Cavalleiro também vai se aprofundar sobre isso.

Após as perguntas que traziam informações sobre as relações sociais e relações étnico-raciais, tem-se o último questionamento: 9. A escola já recebeu pais reclamando que seu/sua filho/a sofreu algum tipo de preconceito ou racismo? Caso tenha ocorrido, como conduziu a situação?

Essa pergunta foi assim respondida: dos sete entrevistados, 4 não se lembravam ou confirmaram que não houve algo dessa natureza com a comunidade atendida pela escola, um relatou sobre uma avó que reclamou sobre “o filho dela, pai do aluno por ser preto e ser tatuado falou: “vocês estão com preconceito porque meu filho é preto, é tatuado?” A pessoa entrevistada então explicou que a situação tinha acontecido envolvendo alguém da secretaria da escola, portanto, não tinha ligação direta com a equipe pedagógica. E apenas um dos educadores entrevistados trouxe um relato:

“Sim, famílias já vieram... de certa forma se sentiram acolhidas pelo fato do coordenador pedagógico ser uma pessoa negra e o que eu tentei passar pra solucionar o problema foi, antes de qualquer coisa, antes das falas técnicas, dos conhecimentos que eu adquiri, antes de tudo eu tentei passar a imagem da irmandade, nós temos que as pessoas como semelhantes, como irmãos, e sobretudo, nós negros temos que agir como a irmandade tem de agir com a coletividade... quando a família chegou ela já se sentiu mais confiante pra conversar sobre o preconceito sofrido pela sua criança. Então, assim, quanto mais pessoas pretas ocupar os espaços que chamam de poder, todos os espaços, melhor, porque as famílias na educação infantil, no ensino fundamental ou onde quer que seja, se tiver uma situação de preconceito ou de racismo ela for conversar com alguém dessas instituições e ver uma pessoa preta, uma professora preta, ela vai se sentir acolhida antes de qualquer outra coisa pela questão da irmandade” (Resistência).

A fala é atravessada por conceitos e termos que reforçam a importância do conhecimento que fundamenta o sentimento de pertencimento. Ao destacar a sensação de conforto de uma família, possivelmente negra, ao se deparar com alguém também negro ocupando um espaço de poder, ou pelo menos, de hierarquia superior, vai ver essa representação do povo negro, como uma mensagem silenciosa, onde foi quebrada a barreira histórica e estrutural da branquitude em espaços esmagadoramente ocupados por brancos.

4.3.3. Categoria: Práticas Pedagógicas

Em virtude de o *locus* da pesquisa ser o ambiente escolar e, portanto, envolver as atividades lá desenvolvidas, onde espera-se ver a aplicação do currículo escolar e a convivência entre os sujeitos desse contexto demandar relações sociais e relações étnicoraciais, fez-se necessário elencar alguns questionamentos focando especificamente acerca das práticas pedagógicas.

As perguntas foram: 10. Você já leu para seus alunos algum livro paradidático cujo protagonista era negro ou negra? Caso afirmativo, como eles reagiram? 11. Nas suas aulas houve alguma temática que envolvesse cultura, história ou contribuições africanas ou afrobrasileira-brasileira? Exemplifique. 12. Você se recorda de a escola ter realizado algum evento especificamente sobre cultura africana e/ou Afro-Brasileira? Qual?

A primeira pergunta tentou abranger também os coordenadores participantes da pesquisa, pois eventualmente esses profissionais desenvolvem atividades em que participam de contações de história ou leitura de livros para os alunos da escola.

As respostas variaram desde as mais lacônicas até aquelas que textualmente confirmaram a necessidade de ampliar esse momento de trazer protagonistas negros para o dia a dia dos conteúdos elencados ao longo do ano escolar.

Questão 9. Você já leu para seus alunos algum livro paradidático cujo protagonista era negro ou negra? Caso afirmativo, como eles reagiram? Essa pergunta já aponta para o educador e suas práticas leituras em sala de aula:

“Já. Eles compreenderam que existe as diferenças de raças, de cores, de etnias” (Pérola).

“Li essa semana da consciência negra. Deveria ter lido bem mais, mas li a Sue, eles ficaram bem... admirados. E estranharam, né? Que ela é bem, bem pretinha mesmo, bem mais pretinha que dos outros livros que eu já tinha lido... aí eles ficaram assim... ficaram bem admirados, ficaram curiosos... percebi que as minhas crianças negras

ficaram encantadas de estar vendo... sendo representadas na história” (Bia).

“Eu não li, mas as meninas costumam trabalhar no pátio, eles reagem de forma normal, até porque elas quando vão trabalhar a temática elas procuram trazer a própria criança para a frente, para mostrar que todos têm uma pele de cor diferente, mas que não são... isso não os tornam diferentes, é só a cor da pele” (Esmeralda).

Ao tomar a atitude de expor uma criança negra para mostrar a variedade de tons de pele, pode-se produzir um efeito contrário, posto que as crianças já sabem que as peles são diferentes, sendo que o mais adequado seria levar para a frente pelo menos vários alunos com tons diferentes de pele e assim estabelecer comparações e diferenciações. Outros participantes desenvolveram mais suas respostas.

“Sim. A gente pode erroneamente fazer isso, mas a gente faz mais porque eu sei que agora a gente tem mais essa consciência de que a gente deve trabalhar não só durante o período que se dedica ao Dia da Consciência Negra, mas em outros meses também né? Mas, sempre assim... a gente nesse período a gente conta mais história relacionada a temática, por exemplo, *Menina do laço de fita* né... e outras histórias que a gente costuma contar, que agora não me recordo” (Jade).

Ao tomar a atitude de expor uma criança negra para mostrar a variedade de tons de pele, pode-se produzir um efeito contrário, posto que as crianças já sabem que as peles são diferentes, sendo que o mais adequado seria levar para a frente pelo menos vários alunos com tons diferentes de pele e assim estabelecer comparações e diferenciações. Tal procedimento pode inclusive chegar aos familiares através da fala das crianças envolvidas, em relatos que podem desencadear várias interpretações pelos pais, pela escola e quiçá ultrapassar os limites da instituição.

“Sim. A gente pode erroneamente fazer isso, mas a gente faz mais porque eu sei que agora a gente tem mais essa consciência de que a gente deve trabalhar não só durante o período que se dedica ao Dia da Consciência Negra, mas em outros meses também né? Mas, sempre assim... a gente nesse período a gente conta mais história relacionada a temática, por exemplo, “Menina do laço de fita” né...

e outras histórias que a gente costuma contar, que agora não me recordo" (Jade).

A fala dessa educadora confirmou que o foco na abordagem ainda se submete à restrição do mês em que se explora o Dia da Consciência Negra, ao assumir e verbalizar que isso acontece, mas é errado, e mostrando já perceber um avanço quando relata o livro citado. Tal atitude é reflexo das leis que chegam na escola e mais recentemente a inserção, mesmo que tímida e diluída entre outras temáticas, nas orientações enviadas pela SEMEC, quando das formações para as professoras.

“Com certeza, essas histórias hoje a gente já tem um acesso bem maior... quando eu não tenho material na escola de um livro, eu imprimo, se eu não tiver como imprimir o livro a gente passa um filme, mas as histórias com protagonistas negros, estão incluídos quase que o ano todo na nossa sala de aula; ela só é incluída o tempo todo mais porque o acesso não é tão grande, mas assim... livros como *Sinto o que sinto*, *Menina bonita do laço de fita*, *O cabelo de Lelê*, *Bruna e a galinha d'Angola*, *O Pequeno Príncipe Preto*, né... Tanto, tanto, *Amor de cabelo*, todos esses livros... *Meu crespo é de Rainha*... então assim eu lembro de vários livros que a gente consegue tá lendo aí no CMEI, maravilhosos” (Resiliência).

“Sim, *Menina bonita do laço de fita*, e a reação deles foi diferente, eles ficaram entusiasmados, eles pegavam no livro... o livro paradidático vinha com uma trancinha... as tranças eram simulações mesmo de fibra de cabelo, bem parecido e o lacinho era de tecido, e alguns alunos e alunas se identificaram bastante com a cor da pele” (Resistência).

“Demais... eu tenho lá em casa uma bonequinha que eu sempre trago para cá, as meninas já, todo mundo já conhece, a Lelê; na verdade ela é a personagem da Turma da Mônica... assim, ficam admirados porque eles não tão acostumados com as bonecas negras, porque tem, mas eles não acostumados a ver, a pegar, tem aquele cabelo que tá mais enroladinho... e eu deixo semanas olhando para eles, assistindo eles e eles adoram, então, assim realmente faz um impacto muito grande porque eu não só mostro, eu conto a história, eu trago a personagem para eles verem, para eles olharem... faço todo esse trabalho” (Jasmim).

O fato de oportunizar uma experiência tátil enriqueceu de sobremaneira e ampliou o próprio momento da leitura em si, favorecendo a identificação das crianças com a personagem do livro em questão. São as ações pedagógicas cumprindo seu papel de integrador da diversidade. Os dois entrevistados trouxeram objetos concretos para a sala de aula o que também vai de encontro às especificidades da educação infantil, haja vista que os alunos dessa etapa de aprendizagem precisam de o contato com o concreto para melhor fixarem essas mesmas aprendizagens.

Ampliando a perspectiva sobre a ação pedagógica, partiu-se na primeira pergunta sobre a leitura do livro paradidático, e a pergunta seguinte abrange a situação em que um tema envolvendo africanidades foi desenvolvido ou não pelo educador. A questão é: 12. Nas suas aulas houve alguma temática que envolvesse cultura, história ou contribuições africanas e/ou afro-brasileiras?

O objetivo precípua da pergunta era identificar se a temática aparecia no CMEI, e caso a resposta fosse positiva, se teria sido por iniciativa própria ou como reflexo de alguma orientação da secretaria, onde talvez estivesse presente o currículo – a expectativa era que ele fosse citado em algum momento. Parte das respostas foram bem enxutas e exíguas:

“Sim, atualmente a gente tá trabalhando as culturas, né? Afro, europeia, asiática e indígena” (Pérola).

“Agora na Consciência Negra a gente trabalhou bastante” (Bia)

“Sim, agora mesmo, né? Nesse ano, acho que desde o ano passado que foi, desde o ano passado a prefeitura começou a colocar já no nosso currículo, aí a gente passa quatro semanas falando só sobre os descendentes, né? E aí entra europeus, entra africanos, entra chineses e japoneses, né?” (Jasmim)

“Sim, no ano passado eu lembro que também errou em reportar ao mês de novembro, né? A gente trabalhou bastante essa temática e uma das atividades foi a dança de capoeira, os instrumentos da capoeira foram apresentados, eles amaram. Foi bom... nossa auxiliar de secretaria... ela é professora, e ela tem inclusive uma escolinha e aí ela trouxe pra gente esses instrumentos, ela apresentou também a dança e foi algo que as crianças amaram, gostaram muito, muito bom mesmo” (Jade).

“Sim, elaboramos minigincanas na educação infantil e também projetos com culminâncias todas relacionadas ao calendário afro, seu legado, sua contribuição, Semana da Consciência Negra, o 13 de Maio,

a questão das comidas, dos costumes e dos conhecimentos trazidos pelos nossos ancestrais” (Resistência).

“Sim, a gente sempre tá trabalhando a Consciência Negra, culturas... que aí é mais de um mês, a gente trabalha direto, fora que quando chega no dia dos indígenas, nós aproveitamos a oportunidade, fora a consciência negra, assim vai durante todo o ano; então a gente trabalha sim as contribuições africanas, o que eles trouxeram, música, comida, modo de se vestir, instrumentos musicais, tudo a gente trabalha” (Resiliência).

O período em que foram realizadas essas entrevistas foi próximo ao mês de novembro o que facilitou a grande maioria das respostas, trazendo lembranças de que também no ano passado em 2024 foram realizados eventos similares, por orientação da SEMEC, através das formações. Porém, o que se percebeu é que aproveitaram o mês de novembro, em que há a homenagem à morte de Zumbi dos Palmares (hoje o dia 20 de novembro está efetivado por lei como feriado nacional, um grande avanço para o reconhecimento da resistência daquele quilombo nas lutas pela liberdade), para implantarem um conteúdo onde propõem ensinar as contribuições das várias etnias formadoras do povo brasileiro, ou pelo menos as mais representativas.

O que se observa é que a intenção por detrás desse procedimento é mais uma vez a limitação de carga horária para repassar os conteúdos que deveriam ser dedicados, a priori, exclusivamente, à cultura e história dos povos afrodescendentes trazidos para o Brasil como escravizados. O que ocorre é que esses conteúdos são diluídos no ensino das contribuições europeias, resultando em uma carga horária maior dedicada a um conteúdo eurocêntrico, que já está presente na base do currículo ao longo de todo o ano letivo. Isso se evidencia na exaltação dos conteúdos relacionados à Europa, em detrimento das contribuições dos povos asiáticos e indígenas.

Portanto, há uma falácia ao se propor que as professoras e as escolas desenvolvam ao longo de um mês semanários temáticos onde deviriam se reportar apenas a cultura negra, já que esses têm a carga horária dividida com outros povos, dentre eles os europeus já presentes durante todo o ano, por exemplo. E o mais extraordinário é o fato de textualmente a recordação que algumas entrevistadas relataram é que somente a partir do ano de 2023 foi percebido por elas essa temática nas formações ofertadas pela SEMEC.

Esses artifícios são mecanismos que a organização curricular se arvora subliminarmente para criar um falso discurso de que “todas as culturas são contempladas no

currículo”, quando a instância superior, fragmenta em semanas as culturas asiáticas, as culturas negras, as culturas indígenas, que perdem espaço de carga horário – numa oportunidade anual – para, mais uma vez, reforçar a cultura hegemônica e eurocêntrica em mais uma semana de ensino escolar.

Asante (2005) e Silva (2012) vão trazer em seus escritos justamente essa perspectiva da “multi” ou “pluri” culturalidade que deve ser disseminada nos currículos, porque precisam estar de mãos dadas com a diversidade cultural e étnica inerente do povo brasileiro.

Como um crescente a última pergunta relacionada às práticas pedagógicas é a mais abrangente, pois insere a própria escola como proponente de um evento marcadamente negro.

A próxima questão está assim disposta: 13. Você recorda de a escola ter realizado algum evento especificamente sobre Cultura Africana e/ou Afro-brasileira? Qual?

“Sim, sim” (Esmeralda).

“Certo... fez a culminância semana passada e a gente englobou várias temáticas inclusive da Consciência Negra, cultura africana...” (Bia).

“Fez sobre a ... a ...da ... da... Consciência Negra ornamentou ali o pátio e fez.” (Pérola).

“Na escola nunca tivemos um evento falando especialmente da cultura afro ou afro-brasileira” (Resiliência).

“Sim, projeto sobre vocabulário, especificamente palavras trazidas do continente africano e que ainda hoje fazem parte do nosso vocabulário brasileiro, que é diferente do português, o nosso vocabulário brasileiro, português brasileiro, é totalmente diferente do português de Portugal, e aí que me recordo foram palavras interessantes, é ... caçula, feijoada, teve várias outras palavras que nós trabalhamos com as crianças, esse projeto foi específico sobre o vocabulário do continente africano, vindo para cá para o nosso português brasileiro. Outro projeto que recordo... voltado para os heróis afro-brasileiros, heróis negros e negras que não foram trabalhados em livros, em cartilhas, em revistas e nem em paradidáticos, que nós pegamos e trouxemos de fora da academia, de fora do cânone brasileiro, nós sabemos que houve um apagamento sistemático ou até mesmo um embranquecimento de representação negra que foi transformado em um homem e uma mulher brancos, para

justificar o apagamento dos feitos dos nossos representantes, tanto na política, quanto na literatura, na arquitetura, como os irmãos Rebouças, na dança, no futebol, na capoeira e principalmente sobre a religiosidade, a gente já trabalhou as representações desses heróis negros brasileiros que foram deixados à margem da contribuição do nosso país" (Resistência).

Mais uma vez optou-se por trazer na íntegra as respostas dadas, em virtude da variedade de perspectivas vivenciadas pelos educadores entrevistados. Entre as respostas sucintas e objetivas e as mais extensas explicando com pormenores como se desenvolveu a atividade, percebeu-se o quanto ainda se está longe de ensinar aos alunos da educação infantil de Teresina, uma educação antirracista ou mesmo uma educação multicultural, pois os ditames seguidos pelas escolas são provenientes de um currículo tendencioso e obliterante, que constantemente é reforçado pelas orientações que chegam para os coordenadores e professoras na forma didático- pedagógico chamadas de Sequências Didáticas (SD), onde são elencadas habilidades e também conteúdos a serem estudados pelos alunos ao longo de dias já predeterminados.

Porém, mesmo com os poucos recursos e orientações nesse sentido, já se percebe um certo incômodo, uma certa estranheza na forma como as coisas estão sendo conduzidas pela SEMEC e, de certa forma, percebe-se um movimento lento, porém contínuo, de ir além do que prescreve a secretaria à guisa de “orientação”.

As questões envolvendo aspectos didático-pedagógicos e suas respostas repletas de reticências e vieses, expõe uma situação sem volta: faz-se necessário que as equipes escolares assumam seus protagonismos mediante essa situação indiferente assumida pela SEMEC, em relação aos conteúdos afrodiáspóricos ou afrodescendentes.

4.3.4. Categoria: Referenciais Teóricos e Formação de Professores

Optou-se por aglutinar esses dois aspectos, devido à proximidade conceitual por detrás dos termos, pois pressupõe-se que quem lida com educação está sempre a estudar, pesquisar e se atualizar, num processo de autoformação, para melhor devolver esses conhecimentos adquiridos nos momentos de ensino aprendizagem na sala de aula, ao interagir com seus alunos.

Foram três as perguntas aqui listadas: 2. O que você sabe sobre as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina? Você o considera como material de apoio em seus planejamentos? 11. Você já leu algum artigo ou livro sobre relações étnico-raciais na educação infantil? 14. Você recorda se a SEMEC já fez alguma formação envolvendo

relações étnicoraciais na educação infantil? Caso afirmativo, explique um pouco como aconteceu.

Essas questões objetivaram compreender o nível de importância que atribuem ao currículo como fonte de pesquisa e questionamento, enquanto material que seleciona, organiza e distribui o conhecimento que deve ser repassado aos alunos ao longo de cada ano escolar, embutidos aí todas as intencionalidades e tensões por detrás dessa seletividade, pois, supondo que tenha por meta última atender a clientela de escolas públicas municipais, subentende-se que deva ter por perspectiva educacional todas as crianças ali matriculadas, e não determinada parte dela, leia-se por etnicidade, e por conseguinte salvaguardando apenas conteúdos, que favorecem o ensinamento destas para todos indiscriminadamente, solapando as demais culturas e suas histórias, dos povos ditos minoritários.

Outro aspecto que aqui pretendeu-se observar foram as práticas de leitura, pesquisa e aprofundamento das questões voltadas para o ensino antirracista e a educação, cultura e história dos povos afrodiáspóricos, que deveria ocorrer durante o calendário com as temáticas elencadas.

E o último aspecto a que se esperava obter são informações relacionadas a postura da SEMEC que, estando vinculada ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), deveriam cumprir a legislação pertinente e seus desdobramentos desde 2004, quando foram enviadas a todas as secretarias de educação, o que reza a Resolução nº1, que detalha como deve se desenvolver as práticas em sala de aula referentes a história e cultura africanas e afrobrasileiras. Esta dissertação iniciou - se em 2023, portanto quase 20 anos depois, ainda estarse a engatinhar em relação a várias das questões mencionadas acima.

A primeira questão é bem objetiva e pretende saber qual o nível de conhecimentos os educadores têm das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, entregue nas escolas em 2008, sendo utilizadas até recentemente.

Questão 2. O que você sabe sobre as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina? Você o considera como material de apoio em seus planejamentos?

“Nós usamos diariamente, todos os dias, né?” (Ao ser questionada se havia lido, a resposta foi “Não”) (Esmeralda).

“Não uso, não, não... tenho conhecimento, tenho ele físico, não li” (Bia).

“Rapaz ... sobre as diretrizes eu sei muito pouco e, no entanto, eu quase não uso, inclusive eu recebi agora... pouco tempo, né? (O que se depreendeu é que houve uma confusão acerca de qual material era feita a pergunta, pois, depois das DCMT, foram entregues nas escolas

uma nova versão do currículo, ainda em 2024, sob o nome de *Curriculum da Educação Infantil do Município de Teresina (2023)*¹ Faz sentido escrever sobre esse novo currículo?”

“Sim, até onde nós sabemos as diretrizes curriculares elas foram criadas pela SEMEC, e aí elas tendem a nos orientar a gente, nós professores, com o intuito de estabelecer princípios, fundamentos teóricos, com orientações pedagógicas para nos ajudar no planejamento, como no dia a dia, na prática. E utilizo sim o material, acredito que ele seja essencial para o planejamento pedagógico, visto

que ele vai nos dar também essa garantia de que a nossa prática esteja em conformidade com os objetivos do sistema municipal de ensino, promovendo assim uma educação de qualidade, porque também assim, é uma parte também de a gente se defender, tudo que a gente faz conforme o que a secretaria pede, baseado na lei, a gente também tem a garantia com qualquer coisa que acontecer, a gente tem como se embasar, tem como mostrar o “documento tá aqui, serve pra isso”, é tudo em conformidade” (Resiliência).

“Eu sei muito pouco, é... eu prefiro pesquisar a legislação nacional, entendeu?” (Resistência).

“Sim, eu considero importante apesar de... as diretrizes, né, no caso elas norteiam o nosso trabalho na educação infantil no município de Teresina, porém, às vezes, a gente é... procura é... um outro direcionamento, apesar da... da diretriz ser esse norte, mas a gente... procura outros direcionamentos, que não seja apenas das diretrizes” (Jade).

“Certo, na verdade todo trabalho da gente, né, é baseado nas diretrizes, né? A gente tem que estar sabendo o que a gente tá trabalhando. Qual o sentido do que a gente tá trabalhando, até mesmo porque quando a gente é questionado, a gente tem que ter um embasamento para dizer “olha, a gente trabalha assim, baseado nisso

¹ O que se depreendeu é que possivelmente houve uma confusão acerca de qual material se referia a pergunta, pois, depois das DCMT, foram entregues nas escolas uma nova versão do currículo, em 2024, sob o nome de *Curriculum da Educação Infantil do Município de Teresina (2023)*.

aqui, na lei, tem um estudo, tem algo que ampara a gente, né, para a gente não ficar solto, né?” (Jasmim).

A diversidade das respostas pressupõe perspectivas muito particulares acerca do que cada entrevistado sabe – da existência – do material e a leitura do próprio material, pois se questiona se o educador conhece o currículo que o rege. A preocupação que aqui se estabeleceu é de um quase total desconhecimento do material, inclusive para que possa se posicionar a favor ou contra o modo como foi elaborado e a orientação política por detrás de cada linha escrita.

Tomaz Tadeu (2005) vai discorrer longamente sobre a importância de se apoderar de cada lei, resolução, diretrizes ou matrizes educacionais – assim como o plano anual de trabalho e as sequências didáticas, numa perspectiva mais didática pragmatista – pelo educador, a fim de que também se perceba como um sujeito cuja práxis é pedagógica, sem perder de vista sua importância como sujeito político dentro do processo de ensino aprendizagem, que é sua ferramenta de trabalho em vez de desenvolver práticas realmente educadoras, inclusivas, antirracistas e efetivamente multi ou pluriculturais.

No campo mais especificamente educacional, os questionamentos feitos aos impulsos emancipatórios de certas pedagogias críticas, na medida em que estão fundamentados no pressuposto do retorno a algum núcleo subjetivo essencial e autêntico, dificilmente podem deixar de ser considerados. (...). As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (...). Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é definitivamente, um espaço de poder. (Silva, 2005, p. 146, 147).

O contexto em que se encontra a educação hoje, já adentrando um quarto do século XXI é de pujantes exigências, principalmente referentes às muitas especificidades que vem junto com os alunos, hoje sob o termo de atípicos, e suas famílias, assim como a necessidade mais do que urgente do professor assumir seu papel de protagonista tanto em relação aos conhecimentos referentes às suas práticas pedagógicas, como a legislação que nem sempre é favorável aos anseios dessa classe trabalhadora, que reverbera para além das questões financeiras (ajustes salariais e melhores condições de trabalho), as questões políticas por detrás de cada decisão tomada no setor administrativo que nem chegam ao conhecimento dos professores. À guisa de informação, a quantidade de alunos nas turmas de maternais e os dois anos que configuram creches e educação infantil, ou seja, alunos com até 5 anos de idade, já existe legislação que regre essa questão, onde especifica o período de três a nos para ajustes dos entes responsáveis a essas quantidades, o que já impacta de sobremaneira o próprio ensino em salas de educação infantil².

² No ano de 2023 foi publicada a Lei nº3.799/23, oficializando quantidade de alunos na educação básica.

A segunda questão trata especificamente sobre os aspectos voltados ao interesse do próprio educador em pesquisar, em se aprofundar e saber um pouco mais a respeito das questões sobre racismo e antirracismo na educação infantil.

A questão foi assim posta: 11. Você já leu algum artigo ou livro sobre relações étnicoraciais na educação infantil?

“Não, normalmente eu leio alguns artigos, matérias, mas livros sobre a relação étnico-racial eu ainda não li, assim pegar um livro todo e ler, mas matérias sim, *podcast* sobre isso, eu *tô* sempre dando uma lida” (Resiliência).

“Não, na educação infantil não; de forma geral, mas infantil não” (Jasmim).

“Sim, quando eu estou, quando eu estou é... justamente quando eu preciso planejar sobre a temática, que a temática está em foco eu procuro ler sim, artigo, procuro ler é... é... algum material, principalmente na internet, não em livro, mas na internet, pesquisas mesmo” (Jade).

“Livro, não. Como mencionei ... fui na formação” (Bia).

As respostas muito concisas podem eventualmente transparecer o distanciamento cada vez maior dos educadores das práticas de leitura e, mesmo considerando o horário pedagógico – que tem tempo médio de 1/3 da carga horária do professor, ou seja, cada professor que trabalha dois turnos, isto é, trabalha 40 horas, possui esse horário pedagógico (HP) de aproximadamente 14 horas semanais para planejar, estudar e participar de outras atividades – não há incentivo e talvez uma organização necessária para se disponibilizar a ler um pouco mais sobre assuntos que venham a lhe interessar³. O reflexo mais contundente disso são as parcias oportunidades ofertadas para que o professor siga numa carreira para mestrado e doutorado. A formação continuada de nível superior ainda é percebida quase como um privilégio para pouquíssimos professores do sistema municipal de ensino.

Fechando as questões sobre referenciais teóricos e formação de professores, tem-se a última pergunta do questionário: 14. Você recorda se a SEMEC já fez alguma formação

³ Leia-se Lei nº11.738/2008, mais conhecida como lei do Piso do Magistério.

envolvendo relações étnico-raciais na educação infantil? Caso afirmativo, explique um pouco como aconteceu.

A importância desta pergunta se resume num aspecto impressionantemente simples: saber desde quando a Secretaria Municipal de Educação de Teresina oferece aos seus professores formação continuada em serviço, cujo tema são a educação das relações étnicoraciais e o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras, como reza a Lei 10.639/2003, na educação infantil.

“Fez, fez sim, fez” (Bia).

“Não. Aí só... a única formação, entre aspas, que eles fizeram foi só esses encontros mensais dos professores por turma” (Esmeralda).

“Tá acontecendo agora no Maternal, a primeira vez também que a gente tá vendo, também não sei se parte da SEMEC ou dos formadores, mas tá partindo, porque assim o formador... a gente vê que

não tá acontecendo em todas as formações, a gente vê que está acontecendo em uma, está acontecendo para os formadores do Maternal, mas não sei se tá acontecendo para o primeiro e nem para o segundo (períodos que são turmas de alunos com 4 e 5 anos de idade), por isso eu não sei se é uma escolha dos formadores de trabalhar ou se é uma escolha do primeiro ou do segundo período” (Jasmim).

“Se eu recordo? Não” (Resistência).

“Agora no final do ano, em meados de novembro, tivemos sim, uma formação falando sobre essas relações étnico-raciais; foi a primeira formação que a gente teve no maternal, não sei se as outras séries tiveram, mas, nos maternais nós tivemos. Foi bastante interessante, tivemos lá criação de brinquedos africanos, contação de histórias, musicalidade, danças, um momento bastante descontraído e que mexeu também com muita gente, lemos histórias de pessoas, de professoras negras que sofreram racismo o quanto dói, né... o quanto dói... e aí até hoje agora eu falando eu me arrepi, porque realmente foi um momento mesmo, que a gente se conecta literalmente com as nossas raízes, e mexe sim com o nosso sangue, mesmo a gente não sofrendo... passando mesmo eu que tive... que não passei pelo racismo, mas passei por muitos preconceitos... por ser pobre, por ter o cabelo cacheado... hoje as pessoas dizem que é cacheado, mas naquela época chamavam de cabelo

ruim, então a gente relembra algumas situações, a gente relembra ...dói um pouco, né? Mas é isso, mas teve sim esse momento da secretaria conosco, do centro de formação, dos formadores *tá bom?*” (Resiliência)

Toda a legislação referente à obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é impositiva no que diz respeito à relevância da formação continuada em serviço para fortalecer e ensinar os professores a serem protagonistas nessa luta por uma educação equânime em prol da aplicabilidade da lei de justiça racial dentro das escolas, aqui no caso de educação infantil, no trato desses conteúdos a serem ministrados nas aulas.

A diversidade de respostas sobre a realidade das formações por parte da SEMEC, é muito relevante, pois, traz informações cruciais como o fato de, a priori, ter sido a primeira formação dedicada exclusivamente para questões raciais, com conteúdo que envolvam história e cultura africanas, lembrando que os próprios entrevistados falaram de uma primeira formação no ano de 2023. A gravidade de tais dados revela que, por conseguinte, desde a implantação da lei 10.639/2003, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura apenas recentemente havia ofertado tal formação aos seus professores e professoras, considerando o ano em que foram feitas as entrevistas, 2024, quase vinte anos depois.

Faz-se mister reivindicar junto aos órgãos fiscalizadores de tal instância, o cumprimento das leis supracitadas.

O resultado, após a escuta das transcrições foi um amálgama de emoções, da estranheza à resiliência, da surpresa à empatia, mas também de percepções de o quanto anda em descompasso a legislação em qualquer um dos níveis de sua competência, e as práticas de sala de aula, as formações e a própria efetivação do está escrito como lei a ser cumprida pelas instâncias locais – leia-se prefeituras e secretarias municipais.

Também se percebeu o quanto isso talvez tenha sido justamente as frestas necessárias para que algumas professoras abram caminho para superar justamente esses cerceamentos legais e impositivos locais para o exercício pleno de uma prática pedagógica voltada realmente para atender as especificidades de cada criança que hoje se encontra nas suas salas de aula recebendo educação em escolas de educação infantil em Teresina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória trilhada pela pesquisadora, desde sua entrada neste Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, enveredou pelo aprofundamento das questões voltadas para racismo, como aprender a ser antirracista e seu lugar de fala e postura, mediante a branquitude e o fato de tudo isso permear as práticas pedagógicas dentro de escolas de educação infantil, local onde já vinha desenvolvendo seu trabalho como coordenadora pedagógica desde 2001, pelo menos. Com as disciplinas ministradas ao longo do curso foi também se consolidando possibilidades conceituais e metodológicas para o desenvolvimento que a própria pesquisa norteava produzindo escolhas, num processo até certo momento contínuo de seleção e descarte de leituras e metodologias que tornariam inócuos os possíveis resultados a serem alcançados.

Ao final deste processo, constatou-se que alguns dos objetivos inicialmente estabelecidos foram alcançados, após a realização da etapa de pesquisa de campo, coleta e análise dos dados (as informações recolhidas), cujo seu objetivo geral que pretendia analisar como e se acontecia a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina através do ensino de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei 10.639/2003.

Para tanto foi necessário transitar pelos objetivos específicos, analisando legislação pertinente à inserção no currículo de conteúdos, que deveriam tratar de comprovar a existência de uma educação antirracista através do ensino da cultura afro-brasileira especificamente, no âmbito das instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina. Outro detalhe que não escapou foi tentar identificar se realmente havia

referências às Lei 10.639/2003, nos documentos curriculares de orientação didático - pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC), o que foi feito amiúde através das tentativas da SEMEC em produzir suas primeiras diretrizes curriculares municipais. E finalmente seguir para um CMEI, com a intenção de verificar se efetivamente as práticas pedagógicas abordam a educação antirracista, tendo por referência o ensino dos conteúdos prescritos de acordo com a Lei 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

Constatou-se a priori a imensa dificuldade em identificar tanto na parte de fundamentação teórica, quanto no desenrolar dos quadros descritivos, onde são listados conteúdos e habilidades, em cada semestre escolar, desde as turmas de maternal I (alunos de 2 anos), até as turmas de 2º período (alunos de 5 anos), textos, citações ou quaisquer outros escritos que tornem legível uma intencionalidade em desenvolver uma educação infantil antirracista dentro das diretrizes curriculares municipais de Teresina. Durante as análises que se debruçaram sobre cada tabela que aparece nessa diretriz não se observou sequer uma única menção à etnia negra, exceto uma citação bem no início desse documento fazendo uma referência à Lei nº 10.639/2003, sob o nome de Diversidade Étnico-Racial (SEMEC, 2008, p. 14).

Como aprofundamento do objetivo geral, o primeiro objetivo específico vai ter por fundo de análise o quanto de leis federais, estaduais e/ou municipais se encontram contempladas dentro dessas diretrizes curriculares municipais. Observou-se contínuas citações de alguns documentos realmente referenciais como DCNEI's e RCNEI's, porém não foi possível detectar nos textos que discorrem sobre esses documentos, desdobramentos que façam jus aos aspectos imprescindíveis a que uma educação se dedique a dirimir distorções sociais, como hierarquização de conteúdos, portanto “níveis” de culturas, que trazem as histórias desses povos também, tendo por referência e modelo os conteúdos euro centrados.

Já na década anterior à municipalização da educação infantil em Teresina e ao longo da primeira década deste século, já existiam registros de legislações municipais que faziam referência aos povos que compõem a identidade piauiense. Além disso, surgiram movimentos sociais negros que fortaleceram eventos como encontros e simpósios voltados para o desenvolvimento de pedagogias pretas, organizados como espaços de formação. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura foi convidada a participar dessas iniciativas com seu corpo técnico. No entanto, nada disso aparece na produção das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008).

Sobre averiguar a própria Lei nº10.639/03 e desdobramentos da mesma no corpo do currículo em estudo, porém ele aparece citado apenas uma vez e nada mais consta que se possa estabelecer vínculo de referências a ele. Tal omissão ou silenciamento traz gravíssimo esvaziamento dessa temática, o que foi constatado ao longo da leitura do documento e atravessamento do mesmo com autores e autoras que são categóricos ao afirmar a necessidade urgente em elaborar currículos e demais materiais de orientação pedagógica, que tragam as questões sociais, raciais, de inclusão das chamadas minorias para dentro dos conteúdos, habilidades e atitudes a serem estipuladas como necessárias para se ter realmente como meta uma sociedade mais justa e equânime.

O questionário revelou que os educadores sabem da existência do currículo, mas a maioria não faz dele referência sistemática para seus planejamentos, o que indica uma perda significativa diante da necessidade de apreender tudo que o documento oferece ou não às suas práticas pedagógicas, e isso dificulta que se questione se ele possui ou não uma proposta educativa voltada para suprir esse abismo que existe dentro da sociedade, sobre direitos, cidadania e reversão do acobertamento da história e cultura de origem africana em documentos oficiais.

Com relação aos conceitos, aqui faz-se necessário estabelecer um vínculo com a inexistência de formação, até o ano passado como um entrevistado afirmou, então como pedir conceitos e identificação dos mesmos dentro de situações escolares envolvendo as relações sociais e as relações étnico-raciais, entre os sujeitos de um contexto escolar, incluindo-se aqui também a comunidade onde essa escola se insere?

Apesar das dificuldades percebidas entre as falas das entrevistas, percebeu-se iniciativas individualizadas, como uma perspectiva demarcatória entre as ações praticadas por algumas professoras, principalmente se essa professora sofreu discriminação, preconceito ou racismo em sua infância. É como se essa experiência que foi silenciada e guardada para si, fosse o desencadear de atitudes nitidamente antirracistas como suporte para sua postura e prática educadora dentro do CMEI.

Percebeu-se também que os educadores são conscientes dessa lacuna epistemológica, que ainda falta muito para sair dessa didática estanque, de só trabalhar temáticas envolvendo africanidades no mês de maio ou novembro, que esses educadores sabem ou, pelo menos identificam, que o racismo também existe na educação infantil, e as crianças demonstram logo cedo sinais de aprendizagens distorcidas, mas – e aqui retomaremos a falta sistemática de formação para preencher essa lacuna teórico-metodológica – de modo que esses mesmos educadores se apropriem das pedagogias pretas, que insiram nas matrizes anuais também as contribuições dos outros povos constituintes do povo brasileiro, como os negros e os

indígenas. Necessário não esquecer que essa reformulação envolvendo autoestima e autovalorização através da ancestralidade africana precisa ocorrer também a partir da base social de onde vêm essas crianças, suas famílias, sua comunidade, assim como de suas professoras.

E por fim a hipótese inicial que se conjecturou a existência de uma educação infantil antirracista, sendo retroalimentada por um currículo municipal que lhe desse subsídios sobre tal temática ainda vai demandar tempo, vai precisar de uma reestruturação profunda do próprio currículo, e mais do que isso que a equipe docente se aproprie desta temática, praticando-a em todos os momentos, brechas e possibilidades que a matriz curricular permita ao longo de todo o ano escolar.

As dificuldades para se chegar a esses resultados foram sendo percebidas quando se identificou o silenciamento em algumas falas que afirmaram que a origem do comportamento preconceituoso vinha de casa, sendo que em nenhum momento houve quem ventilasse a possibilidade de a escola também ser um território eivado de vivências e experiências pessoais que também foram ensinadas a se calar diante de atitudes discriminatórias ou mesmo racistas, e por desdobramento esses mesmos adultos consideram que não existe racismo em CMEI's, como consta na fala de alguns educadores.

A quase total inexistência de leituras, estudos e pesquisas pertinentes à temática racismo na educação infantil nas instituições de curso superior públicas no Estado do Piauí é um assunto urgente a ser mais estudado e pesquisado. Faz-se necessário voltar a destacar a lentidão com que a SEMEC iniciou a formação para seus professores, envolvendo tal tema em seu plano anual de formação, para ser desenvolvido ao longo de um ano escolar.

A finalização das entrevistas coincidiu com o término do ano letivo, o que acarretou certos atrasos e adiamentos nas entrevistas, porém tudo no final foi superado pela disposição com as quais os entrevistados se prontificavam a responder ao questionário.

Pretende-se, pois que a temática aqui desenvolvida transversalizando a educação infantil com aspectos documentais, no caso o currículo que a oriente, assim como conceitos mais sensíveis, envolvendo as relações étnico-raciais como discriminação, preconceito e racismo em CMEI's, a nível municipal, no caso na capital do Piauí, seja uma temática relevante e provocadora, para que outros estudos venham a colaborar com essa lacuna de material escrito para o universo acadêmico local e, quiçá, regional.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. Produção: Vânia Santana (historiadora), Antônio Pompeu (ator), Pilar (Luiz Antônio Pilar, diretor de televisão da TV Globo), Fundação Roberto Marinho e Canal Futura. Como projeto educativo foi implantado em sete estados brasileiros: São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará, Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: TV Globo, 2003.

ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. DOI: 10.1590/01044060.39832.

ASANTE, M. K. A ideia afrocêntrica em educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, p. 136-148, mai.-out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>. Acesso em: 14 set. 2023.

BACH JUNIOR & MARTINS, TIAGO C. Inteligências Múltiplas na Prática Escolar: A Teoria e As Suas Primeiras Aplicações na Educação. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 9, p. 1-29, jan. / dez. , 2022. e-ISSN: 2359-2087 DOI: 10.26568/2359-2087.2022.5942.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições, 2016.

BENTO, Maria Aparecida S. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo: s.n., 2002.

BRANDÃO, Joseane Paiva Macedo. Identidade. In: **REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia** (org.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 1. ed. Rio de Janeiro; Brasília: IPHAN/DAF/Copdoc, 2015. (Verbete). ISBN 978-85-7334-279-6. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/49/identidade>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 23, 28 de Maio de 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de maio de 2023.

BRASIL. Lei n. 14.402, de 8 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas, celebrado em 19 de abril, e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, que estabelecia o Dia do Índio. Disponível em: [L14402](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/L14402.htm) Acesso em: 19 de junho de 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Parecer n. 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ensino fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Poder Executivo*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Projeto de Lei nº3.799/2023. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre número máximo de alunos por turma na educação básica.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=237641_2
Acesso em: 06 de abril de 2025.

CAMPOS, Rogério Cunha. Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil. In: **V ENCONTRO DE PESQUISA DA FAEUFMG**, 1998, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 57-61.

CARDOSO, Cintia. *Branquitude na educação infantil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

CARNEIRO, M. L. T.; TAKEUCHI, M. Y. (orgs.). *Imigrantes japoneses no Brasil: trajetória, imaginário e memória*. São Paulo: Edusp, [ano de publicação].

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CRUZ, Georgiana Feitosa da et al. Avaliação dietética em creches municipais de Teresina, Piauí, Brasil. *Revista de Nutrição*, v. 14, n. 1, abr. 2001. DOI: 10.1590/S141552732001000100004.

DOMINGUES, Petrônio José. Os “Pérolas Negras”: a participação do negro na Revolução Constitucionalista de 1932. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 29/30, p. 199-245, 2003. DOI: 10.9771/aa.v29-30.21058. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21058>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ELIAS, Norbert. *Sociedade dos Indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 176 p.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educação & Realidade*, v. 19, jun. 2002. DOI:

[10.1590/0104-4060.243.](https://repositorio.uol.com.br/handle/10161/1044060243)

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. In: **EDUCAÇÃO E AFRO-DESCENDÊNCIA NO BRASIL**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 15-32.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais na educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 154 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano.* Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

KIPNIS, Beatriz. Linhas do tempo: povos indígenas: protagonismo na luta por preservação de suas terras e cultura. *Fundação Fernando Henrique Cardoso*. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/linhasdotempo/questao-indigena/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa.* 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 150 p.

MACHADO, Sátira Pereira. Mídia, infância e negritude: cidadania de afrodescendentes no Brasil. In: **MACHADO, Sátira Pereira; et al.** (Org.). *Mídia e racismo*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: ABPN, 2012. p. 200-244.

MACHADO, A. F.; ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. (Org.). *Memórias de Baobá II.* Fortaleza: Imprece, 2015. 250 p.

MARTINS, Edna. Relações étnico-raciais e práticas educativas na educação infantil: um estudo exploratório. In: **I Congresso Nacional Africanidades e Brasiliidades: Ensino, Pesquisa, Crítica**, 2012, Vitória (ES). Anais [...]. Vitória: UFES, 2012. p. 1-11.

MELO, Pedro Thiago Costa. *A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história, educação e memória (1996-2007).* Teresina: EdUESPI, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

NUNES, Antônio de Assis Cruz; et al. A Lei 10.639/03 como instrumento políticopedagógico na perspectiva da interculturalidade. *Dialogia*, n. 29, p. 95-110, 2018.

NUNES, Mônica. “Quando você compartilha o saber, o saber só cresce”, dizia Nêgo Bispo, pensador, poeta e ativista político quilombola. *Conexão Planeta*, 2023. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/quando-voce-compartilha-o-saber-o-saber-so-crescedizia-nego-bispo-pensador-poeta-e-ativista-politico-quilombola/#fechar>. Acesso em: 21 dez. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. ISSN 0102-4698.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 149 p.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 261 p.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **LANDER, Edgardo** (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/calcso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

RIBEIRO, Luciara. Abdias Nascimento: um legado que não dorme. *C& América Latina*, 26 maio 2022. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005. 832 p.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 55–82, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SANTOS, Sheila Oliveira dos. A teoria das inteligências múltiplas para o psicopedagogo. *Revista Souza Marques*, v. 1, n. 11, p. 54-73, 2002.

SANTOS, Patrícia Teixeira. Ensino de História e das relações raciais. In: Relações étnicoraciais: um percurso para educadores. SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLLI, Erica aparecida; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (org.). São Paulo: EdUFScar, 2012.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, Ireneide Soares. As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03. *Revista Padê*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, jul./dez. 2007.

SILVA, L. M. C.; RIBEIRO, D. M. A ressignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil. Unesp, 2015.

SILVA, Célia Regina Reis da; LÚZIO, Jorge. Educação e pesquisa na desconstrução do racismo no Brasil: desafios, resistências e avanços. In: **LIMA, Emanuel Fonseca et al.** (Org.). *Ensaios sobre racismos*. São Paulo: Balão Editorial, 2019. p. 152.

SMITH, Linda. *Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

SOARES, Nildomar da Silveira. *Leis básicas do município: coletânea/compilação*. 3. ed., rev., ampl. e atual. Teresina: O Autor, 2001. 362 p.

TERENA, Taily. O direito a existir e ser quem somos. In: **LIMA, Emanuel Fonseca et al.** (Org.). *Ensaios sobre racismos*. São Paulo: Balão Editorial, 2019. p. 70-78.

TERESINA. *Competências e habilidades específicas para a educação infantil*. SEMEC, 2003. Material fotocopiado. 27 p.

TERESINA. *Proposta curricular para a educação infantil*. SEMEC, 2005a. Material fotocopiado. 97 p.

TERESINA. *Proposta curricular do ensino fundamental: 1ª etapa do 1º bloco (6 anos)*. SEMEC, 2005b. Material fotocopiado. 20 p.

TERESINA. *Diretrizes curriculares do município de Teresina*. SEMEC: Halley, 2008. 347 p.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. As ciências sociais e as etnias africanas no Brasil: análise crítica da construção do projeto de identidade nacional. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANEXOS

**ENTREVISTA A SER REALIZADA COM
PROFESSORAS E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

SEXO: _____ IDADE: _____ ESTADO CIVIL:

CARGO: _____ FUNÇÃO:

TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO: _____

ÚLTIMA FORMAÇÃO ACADÊMICA E ANO DE CONCLUSÃO:

QUESTIONÁRIO

1. Conceitue educação infantil.
2. O que você sabe sobre as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina? Você o considera como material de apoio em seus planejamentos?
3. Como você descreve as relações sociais dentro do CMEI? (Para professoras); entre professoras e alunos? (Para coordenadora e diretora).
4. Que concepção você possui sobre o termo relações étnico-raciais?
5. O que você entende por práticas racistas e antirracistas?
6. Existem conflito nas relações sociais entre os alunos? Como você os resolve (ou tenta resolver)? Nessas situações você conseguiu perceber desrespeito, preconceito ou racismo? Descreva uma situação.
7. Você acha que existe uma idade para a criança demonstrar preconceito ou racismo? Por que? Onde você supõe que ela adquiriu essa forma de ver o outro?
8. Você considera que a equipe de professoras deste CMEI está preparada para lidar com as situações envolvendo conflitos étnico-raciais? Por que?
9. A escola já recebeu pais reclamando que seu/ sua filha sofreu algum tipo de preconceito ou racismo? Caso tenha ocorrido, como conduziu a situação?

10. Você já leu para seus alunos algum livro paradidático cujo protagonista era negro ou negra?
Caso afirmativo, como eles reagiram?
11. Você já leu algum artigo ou livro sobre relações étnico-raciais na educação infantil?
12. Nas suas aulas houve alguma temática que envolvesse cultura, história ou contribuições africanas ou afro-Brasileira? Exemplifique.
13. Você se recorda de a escola ter realizado algum evento especificamente sobre Cultura Africana e/ou Afro-Brasileira? Qual?
14. Você recorda se a SEMEC já fez alguma formação envolvendo relações étnico raciais na educação infantil? Caso afirmativo, explique um pouco como aconteceu.