



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO em implantação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANAIRARA LOURENÇO DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE IPAMERI-GO**

CATALÃO - GO  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**ANAÍARA LOURENÇO DA SILVA**

#### 3. Título do trabalho

**A Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil na rede municipal de Ipameri - GO**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 02/12/2022, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **ANAÍARA LOURENÇO DA SILVA, Discente**, em 05/12/2022, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3366876** e o código CRC **E97BC1AA**.

---

ANAÍARA LOURENÇO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE IPAMERI-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação; Sub-Área/Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Altina Abadia da Silva

CATALÃO – GO  
2022

**Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista  
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465**

S586e Silva, Anaiara Lourenço da.  
A educação das relações étnico-raciais na educação infantil da Rede Municipal de Ipameri-GO [manuscrito] / Anaiara Lourenço da Silva. - 2022.

CXV, 115 f. il.

Orientadora: Prof. Dra. Altina Abadia da Silva.  
Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Catalão, 2022.

**Bibliografia.**

Inclui: listas de siglas, tabela, quadro.

1. Educação infantil. 2. Educação racial. 3. Práticas pedagógicas. 4. Pedagogia – História-crítica. I. Silva, Altina Abadia da. Orient. II. Título.

CDU: 371.13



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº. 234 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação de **ANAÍARA LOURENÇO DA SILVA**.

Aos nove dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro - Membro Externo - IFGoiano - Campus Urutaí - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Anaiara Lourenço da Silva**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil na rede municipal de Ipameri - GO”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos nove dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois.

**TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA**

**A Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil na rede municipal de Ipameri - GO**

Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 23/11/2022, às 01:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla De Andrade Silva Ximenes, Professor do Magistério Superior**, em 02/12/2022, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Maria Ribeiro, Usuário Externo**, em 05/12/2022, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3316277** e o código CRC **120C58FD**.

**Referência:** Processo nº 23070.060872/2022-12

SEI nº 3316277

## NOTA NAS TESES/DISSERTAÇÕES

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

## DEDICATÓRIA

Dedico a conclusão deste trabalho que se resume em esforço, ao longo desses dois anos de pandemia, a Deus, por me permitir chegar à conclusão com saúde, e àqueles que me deram um incentivo enorme desde o início da minha vida acadêmica: Meus pais José e Anaídes, minha filha Anaiane e minha amiga Priscilla. Muito obrigada por todas as palavras de coragem e força!

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer ao Senhor Deus Pai, ao filho Jesus Cristo e ao Espírito Santo, de onde procede toda sorte de benção, pela força e pelo ânimo recebidos.

Aos Meus pais, José e Anaídes e a minha filha, Anaiane, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos de ausência nos finais de semana e nas festividades, para que eu me dedicasse aos estudos e às pesquisas.

A minha orientadora, Altina, pelo companheirismo e direcionamento durante este momento tão importante da minha vida. Às queridas professoras Mariana e Priscilla, pelas inúmeras contribuições e o carinho a mim ofertados.

A minhas amigas Priscilla, Laura, Joelma, Neide e Samira, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e me incentivando. Pelas várias vezes em que pensei em desistir, elas não me deixaram abandonar este sonho.

A minha Coordenadora da Educação Infantil no município de Ipameri-GO, Kélcia Narcisa, que me forneceu toda a documentação e os materiais necessários para as pesquisas, bem como por todo seu apoio na realização desta dissertação.

Às Professoras regentes do PPIII das unidades de ensino que contribuíram através dos questionários.

Ao Grupo Gestor do Centro Infantil São Francisco de Assis por todo apoio e aparato para que eu pudesse cursar o Mestrado.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este estudo busca averiguar as implicações da Lei 10.639/03 na construção da educação para a diversidade étnico-racial nas unidades escolares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ipameri-GO. Para tanto, buscou compreender como a temática racial tem sido inserida na educação infantil, e de que forma se constitui o programa curricular destas unidades. Esta pesquisa considerou os preceitos legislativos educacionais: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), bem como estudos que refletem sobre a diversidade étnico-racial para a Educação Infantil. Parte-se do seguinte questionamento: quais os impactos da Lei 10.639/03 no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil no município de Ipameri-GO? Buscou-se identificar e analisar as iniciativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas, e suas implicações para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Trata-se de um estudo de caso pautado nos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira constou da análise dos documentos que regem a educação municipal oferecidos pela SME - O Documento Curricular Ampliado de Goiás; O Plano Municipal de Educação (2015 – 2025); o Planejamento Anual de Curso (Maternal – PPP III); e os Projetos Políticos Pedagógicos das sete unidades escolares. Além disso, foram cedidos os exemplares do material didático utilizado no PPP III (O livro Criação – Crianças em Ação/ Educação Infantil da editora FTD; Minha Apostila de Matemática; Minha Apostila de Português; Treinando a leitura e a escrita; Apostila de Natureza & Sociedade; – utilizados em sala de aula – e as apostilas de atividades “Para Casa” de Português e Matemática) comuns a todas as unidades escolares. Ao pesquisar as implicações da Lei 10.639/03 na construção da educação para a diversidade étnico-racial nas unidades escolares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ipameri-GO, nos deparamos com a complexidade que circunda o trabalho com essa temática. Por outro lado, encontramos nos referenciais teóricos, possibilidades de articulação da teoria com a prática pedagógica numa relação dialética, pelo menos em algumas das unidades pesquisadas, o que favorece a transformação da realidade pesquisada.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil; Educação Racial; Práticas Pedagógicas; Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

His study proposes to investigate the pedagogical practices developed in the school units of Early Childhood Education of the Municipal Public Education Network of Ipameri. Therefore, it sought to understand how the racial theme has been inserted in early childhood education, and how the curricular program of these units is constituted. This research considered the educational legislative precepts: the Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education 9.394/96, amended by Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture (2004), as well as studies that reflect on ethnic-racial diversity for Early Childhood Education. It starts with the following question: what are the impacts of Law 10.639/03 on the development of pedagogical practices for the education of ethnic-racial relations in early childhood education in the city of Ipameri-GO? We sought to identify and analyze the initiatives and pedagogical practices developed, and their implications for the teaching of ethnic-racial relations in Early Childhood Education. This is a case study based on the theoretical frameworks of Historical-Critical Pedagogy. The research was carried out in two stages: the first consisted of the analysis of the documents that govern municipal education offered by the SME - The Expanded Curricular Document of Goiás; The Municipal Education Plan (2015 – 2025); the Annual Course Planning (Maternal – PPP III); and the Pedagogical Political Projects of the seven school units. In addition, copies of the didactic material used in the PPP III were provided (The book *Creation – Children in Action/ Infantile Education* by the publisher FTD; *Minha Apostila de Matemática*; *Minha Apostila de Português*; Training reading and writing; *Apostila de Natureza & Society*; – used in the classroom – and the Portuguese and Mathematics “For Home” activity handouts) common to all school units. When researching the implications of Law 10.639/03 in the construction of education for ethnic-racial diversity in the school units of Early Childhood Education in the municipal education network of Ipameri-GO, we are faced with the complexity that surrounds the work with this theme. On the other hand, we found in the theoretical frameworks possibilities of articulating theory with pedagogical practice in a dialectical relationship, at least in some of the units surveyed, which favors the transformation of the researched reality.

**Key words:** Early Childhood Education; Racial Education; Pedagogical practices; Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE SIGLAS

**BDTD** – Base Digital de Teses e Dissertações

**Cencac** – Colégio Normal Professor César Augusto Ceva

**Cepem** – Colégio Estadual Professor Eduardo Mancini

**DC-GO** – Documento Curricular para Goiás

**DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNRER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

**ERER** – Educação para as Relações Étnico-raciais

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PP-III** – Período Preparatório – III

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**RCNEI** – Referenciais Curriculares na Educação Infantil

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**SIS** – Síntese de Indicadores Sociais

**TEN** – Teatro Experimental do Negro

**Unesco** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DEBATE CULTURAL, SOCIAL, EDUCACIONAL E POLÍTICO.....	25
1.1 A Situação do Negro ao longo da História da Humanidade.....	31
1.2 Um Breve Histórico sobre as Políticas Educacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.....	33
1.2.1 A Legislação para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil....	36
1.3 Políticas Nacionais para as Relações Étnico-Raciais.....	42
1.3.1. A BNCC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.....	46
CAPÍTULO 2 – A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	50
2.1 Os caminhos metodológicos.....	50
2.1.1 Contexto de pesquisa.....	51
2.2. O Currículo Escolar na Educação Infantil da Rede Municipal de Ipameri-Go.....	53
2.3. Análise documental.....	56
2.3.1. Documento Curricular de Goiás – Ampliado.....	56
2.3.2. Plano Municipal de Educação – 2015/2025.....	57
2.3.3. Planejamento Anual de Curso Maternal – PP III.....	58
2.3.4. Os Projetos Políticos Pedagógicos.....	59
I – Centro Infantil São Francisco de Assis.....	59
II – Centro Infantil São Paulo Apóstolo.....	60
III – Lar e Creche São Francisco.....	60
IV – Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta.....	61
V – Creche Municipal Comecinho de Vida.....	61
VI – Creche Municipal Nívea Sebastiana Carneiro Gratão.....	62
VII – Escola Municipal Raio de Sol.....	62
2.3.5. Materiais Didáticos.....	63
CAPÍTULO 3 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	65
3.1. Contextualizando as Práticas Pedagógicas para o Ensino das Relações Étnico-raciais no Cenário Nacional.....	66
3.2. Um Olhar sobre as Práticas Docentes na Educação Infantil no Município de Ipameri- GO.....	71
CONCLUSÕES.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
Apêndice.....	87

## INTRODUÇÃO

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da justiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

A globalização mundializou o debate acerca do racismo, da discriminação e do preconceito, especialmente em sociedades multiétnicas, como a brasileira. Por outro lado, a globalização favoreceu o que denominamos de “exclusão social” da população negra. É comum nos depararmos com divulgações nos meios de comunicação, por exemplo, nos Estados Unidos, de integrantes da Ku Klux Klan<sup>1</sup> que praticam atitudes racistas cotidianamente, sem nem esconder a face. De modo análogo, no Brasil, lemos também cotidianamente diversas matérias sobre a destruição de templos religiosos de matriz africana devido à intolerância religiosa que domina o país.

As práticas racistas também se propagam por meio de sites da internet e das redes sociais, o que estimula o ódio racial<sup>2</sup>; de forma que ele adentra nossas residências e alcança nossas crianças, sem o consentimento dos pais, sendo em diversas vezes impossível filtrar de todo a exposição delas a tais conteúdos. Como sabemos, esses fatos refletem e perpetuam os comportamentos sociais, se estão presentes nas redes, é porque quem as usa também tem esses princípios e essa postura no seu cotidiano.

Diante do atual processo de globalização, que aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo que demonstra viabilizar os movimentos de racismo e xenofobia, é latente a necessidade de aprofundamento de estudos voltados para a temática da educação para as relações étnico-raciais, pois eles nos permitem compreender como se tem desenvolvido o processo de socialização dessa geração de sujeitos sociais interconectados (CAVALLEIRO, 2020).

---

<sup>1</sup> Grupo racista dos Estados Unidos da América (EUA) que, formado por indivíduos brancos, atua desde o período escravista, matando, mutilando e agredindo, das mais variadas formas, indivíduos negros: adultos, jovens e, principalmente, crianças.

<sup>2</sup> “Racismo na Internet” Folha de S. Paulo, São Paulo, 13 de maio 1998. Caderno Gen as, imigrantes e outros discriminados. Por intermédio de charges e piadas racistas, esses sites defendem o separatismo racial, mostrando-se contrários ao multiculturalismo e considerando o igualitarismo uma política errada.

Como sabemos, no Brasil, por décadas, perdura a falsa ideia de democracia racial difundida pelo sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, em que o estudioso apresentou a imagem da nação harmônica, em que os indivíduos são todos tolerantes e receptivos diante das diferenças do outro, fosse ele branco, negro ou mestiço. Dessa forma, criou-se a falsa ideia de integração e pertencimento, o que contribuiu para a escassez de discussões sobre as relações raciais e principalmente sobre a marginalização sofrida pelos negros no Brasil.

Os dados estatísticos do IBGE (2018) atestam que somos o segundo país do mundo com maior número de negros fora do continente africano. Por outro lado, ainda não nos reconhecemos como tal, nos enxergamos como um país “moreno” e “mestiço”. Em função do processo de “branqueamento” anteriormente estimulado pelas elites da sociedade, muitas questões importantes deixaram de ser discutidas ou foram tardiamente trazidas à tona, como, por exemplo, a efetiva integração social dos negros (SOUZA; LIMA, 2006).

Foi apenas na década de 1960, com a publicação de importantes trabalhos acadêmicos de um grupo de pesquisadores, entre eles Florestan Fernandes (1965), Roger Bastide (1970) e Hasenbalg (1979), financiados pelo Projeto Unesco, que se dedicaram a estudar a situação do negro no Brasil (PAULA, 2011), que se ampliou o debate dessa temática nas universidades.

Ainda nos séculos XX e XXI, podemos identificar na mídia imagens do negro modeladas por preconceitos e por estereótipos negativos, tais como de vagabundo, de malandro, de prostituta, de ladrão, de traficante e de deturpador da ordem que não eram questionadas, sendo facilmente assimiladas. A produção dessas imagens, de alguma forma, contribuiu para a legitimação da violência explícita contra os negros, como o uso de apelidos pejorativos disfarçado de “brincadeiras” que ridicularizavam a estética e o corpo negro.

No Brasil, o preconceito em relação aos negros tem características próprias, ele ocorre principalmente levando-se em consideração os traços físicos, tais como o cabelo, a cor de pele, o formato da boca e do nariz, naquilo que é definido por Oracy Nogueira como “preconceito de marca”. Há aqui uma singularidade brasileira que difere do que ocorre nos Estados Unidos, onde o

preconceito é determinado, particularmente, pela descendência e pela origem (NOGUEIRA, 1998).

Nosso país é formado por uma diversidade de grupos étnico-raciais, plural em suas crenças e costumes e, por ser um país subdesenvolvido social, econômica e politicamente, apresenta graves problemas relacionados à educação. Com relação à temática da educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar, essa é complexa e ainda negligenciada ou deixada em segundo plano.

A escola como instituição social, não fica isenta de reproduzir, em seu espaço, mecanismos e práticas discriminatórias. Muitos professores – e o corpo escolar de modo geral – não estão preparados para lidar com as situações de racismo e de exclusão social, optando pelo silêncio diante de situações de racismo. Dessa forma,

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais, pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos (SANT'ANA, 2005, p. 50).

Há ainda aqueles que negam a existência do racismo na escola, o que agrava e perpetua tais situações. Segundo Munanga (2005), alguns professores não percebem as práticas do racismo no sistema escolar, pois não estão preparados para enfrentar situações preconceituosas ou porque mantêm dentro de si o preconceito introjetado. Assim,

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas parece ignorar essa questão (CAVALLEIRO, 2006, p.26).

Dessa forma, a instituição escolar não pode ser considerada neutra, uma vez que nela estão presentes os conflitos de toda ordem, tais como o racismo e a discriminação racial e de gênero, que se fazem presentes nas relações tanto entre educadores quanto entre educandos, já que são estruturais e fazem parte da sociedade brasileira (dentro e fora dos muros escolares).

De acordo com as suas pesquisas, Guacira Louro (1999) enfatiza que a escola se constitui como um espaço formador que abarca os marcadores sociais de raça, classe e gênero, pois, desde cedo, essa instituição se configura como um espaço de convivência, de trocas de experiências e de estabelecimento de vínculos relacionais dos indivíduos dentro da sociedade. Por esse motivo, é fundamental olharmos para a escola para compreendermos de que maneira o racismo opera na educação infantil.

Desde criança, as questões sobre miscigenação e as relações interraciais despertam meu interesse. Provavelmente por ter nascido em uma família em que predominavam as heranças genéticas e os traços oriundos da “raça negra”, o fato de ser lida como branca, de pele e olhos claros, provocavam em mim o sentimento de inquietação e a vontade de ser como os demais. Sempre olhava para aqueles cabelos cacheados de minhas tias e primas paternas e os achava lindos. O tom de pele, tudo nelas era pra mim motivo de admiração e desejo, já que, na infância, era comum ouvir piadas e brincadeiras de que eu era adotada por ser tão diferente.

Por outro lado, alguns episódios do cotidiano sempre chamavam minha atenção, como, por exemplo, o fato de minhas primas negras serem tratadas de forma diferente em lojas e outros espaços pela cidade quando saíamos juntas. Isso me incomodava bastante, mas, para uma criança e mais tarde uma adolescente, era difícil compreender as faces camufladas do racismo.

Nasci em Catalão, fui lá que cursei minhas primeiras séries, nos mudamos para Ipameri, quando eu tinha quatro anos de idade. Ainda em Catalão, estudei no Marca Tempo e no Colégio Anchieta. Nesse último colégio, me recordo com carinho da professora Tia Claiber Leite, que muito contribuiu para a minha decisão em tornar-me professora. Uma professora meiga, amável e carinhosa, daquelas que inspiram pelo compromisso e pelo cuidado com seus alunos.

Foi em 1990, quando me mudei para a zona rural de Ipameri que minha vida escolar sofreu uma grande mudança: minha mãe que era professora normalista assumiu a sala em regime multisseriado para crianças e adolescentes, lecionando em três turnos. Foi a minha primeira experiência nesse modelo de ensino, como aluna e, mais tarde, como professora.

Em 1994, ingressei no ensino fundamental II, na Escola Agrícola. Foi

nessa etapa escolar que sofri muitas discriminações pelos colegas, por ser da “roça”. Olhando para trás, acredito ter sido nesse momento meu primeiro contato com a diferença social e de classes, algo desconhecido para mim, até então. Em 1995, mudei para o Colégio Professor Eduardo Mancini (Cepem). Nesse colégio era mais comum a presença de crianças da zona rural, o que fez com que eu me sentisse acolhida e entre os meus. Nesse mesmo ano, meus pais assumiram o transporte escolar dos alunos da zona rural. Vê-los sempre comprometidos com o bem-estar e a segurança dos alunos também fez de mim a professora que hoje sou.

Foi no ano de 1999 que iniciei o magistério, no Colégio Normal Professor César Augusto Ceva (Cencac), onde formei-me professora normalista. Nessa mesma época, seguindo os passos de minha mãe, assumi a sala de aula multisseriada, sendo na zona rural minha primeira experiência como professora. A maior alegria que tive nesse momento da minha vida foi a possibilidade de exercer minha profissão, já a maior dificuldade que encontrei nesse modelo de ensino foi a de administrar o meu tempo de modo que todos os alunos recebessem atenção nas suas necessidades individuais.

Em 2003, me tornei mãe e me dediquei à essa condição até 2008, quando ingressei no ensino superior cursando Direito. Por ser um curso elitista foi bastante difícil custeá-lo, mas com bastante esforço e dedicação pude concluí-lo. Em 2009, iniciei meu segundo curso superior, Licenciatura em Pedagogia, pela Unip, que, por ser a distância, foi possível conciliá-lo com o outro.

Prestei o concurso da prefeitura municipal de Ipameri e fui efetivada. Desde então, venho realizando meu trabalho na Rede Municipal de Ensino. Trabalhei por três anos na rede estadual como professora de projetos, atividades artísticas e culturais, esportes, Língua Portuguesa e Matemática, de 1º a 5º ano. Na rede municipal, trabalhei com projetos artísticos e culturais, teatros, danças folclóricas, práticas aquáticas e, desde 2018, atuo na Educação Infantil. A busca pelo conhecimento me motivou a continuar os estudos, assim sendo, realizei algumas especializações em Psicopedagogia Institucional, Gestão e Administração Escolar: Supervisão, Orientação, Coordenação e Inspeção, Educação Especial com Ênfase nas Deficiências Física, Intelectual e Psicomotora e por fim, Neuropsicopedagogia.

Em 2019 tive a oportunidade em realizar o desenvolvimento de um Projeto lúdico-pedagógico realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), na Creche Municipal Nivea Sebastiana Carneiro Gratão, em Ipameri-GO. Neste projeto, foram realizadas oficinas de confecção de brinquedos com material reciclável. No entanto, foram confeccionados bonecas negras com intuito de promover a educação antirracista entre as crianças. Para isso, foram realizadas atividades precedentes como exposição de desenhos e filmes com personagens principais negros; teatro e atividades dirigidas.

“Um boneco Meu” se propôs, de forma interdisciplinar, a realizar oficinas de confecção de brinquedos (explorando as formas geométricas, cores, texturas) e outras atividades (contação de histórias, autorretrato) envolvendo a cultura africana e afro-brasileira, em turmas da educação infantil. Assistir às palestras preparatórias para o desenvolvimento do projeto e desenvolvê-lo foram meu primeiro contato com a educação para equidade racial. Foi aqui que meu olhar foi descortinado para a necessidade de se trabalhar a diversidade racial entre crianças já na primeira infância e o quanto seria necessário buscar conhecimento e qualificação para fazê-lo com compromisso e com responsabilidade social.

Ao refletirmos sobre nosso papel enquanto educadores na luta pela construção de uma educação para as relações étnico-raciais, observamos o quanto é mister que desenvolvamos a consciência de nossa responsabilidade em nosso cotidiano, buscando não apenas instigar o debate sobre estas questões, mas primordialmente desenvolver ações que o efetivem.

Diante dessa percepção da necessidade de promoção de ações educativas e de atividades pedagógicas que contribuíssem para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil e da relevância dessa temática é que iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Catalão, com a proposta de averiguar as implicações da Lei 10.639/03 na construção da educação para a diversidade étnico-racial nas unidades escolares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ipameri-GO.

Um marco considerável na história da educação para a educação das relações étnico-raciais é a promulgação da referida Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as diretrizes e bases da

educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Conforme evidenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as experiências que acontecem no espaço escolar devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, enquanto se desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2013). A educação infantil é um meio através do qual a criança deverá ser preparada para o exercício da cidadania, valores, formas de pensar, conhecimentos e habilidades. Essa atuação deverá ser em conjunto com a família, trabalhando os conhecimentos prévios, de modo que os alunos possam relacionar o conteúdo com as aprendizagens anteriores e suas experiências pessoais.

Na Educação Infantil, educar para a diversidade étnico-racial é promover a inserção da criança na cultura, assim ela tem a oportunidade de aprender os costumes, formular conceitos, enfim, construir sua própria história. A inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>3</sup> da escola de Educação Infantil sobre as questões que abrangem a diversidade étnico-racial contribui para o desenvolvimento de valores e de atitudes que permitem a construção de saberes e o respeito às diferenças pelas crianças.

Este estudo pauta-se na consideração das diferenças, levando em conta a relação entre a questão racial e de classe, que deve ser pensada como linha que atravessa o debate sobre a criança e a infância no sistema escolar brasileiro. As temáticas da diferença e da diversidade são essenciais para entendermos como se configura, no sistema educacional brasileiro, a educação das relações étnico-raciais no século XXI.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa parte do seguinte questionamento: quais os impactos da Lei 10.639/03 no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no município de Ipameri-GO?

Tendo como principal proposta averiguar as implicações da Lei 10.639/03 na construção da educação para a diversidade étnico-racial nas

---

<sup>3</sup> O Projeto Político Pedagógico ou PPP escolar é um documento fundamental para o planejamento e acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino. Cada unidade escolar tem o seu PPP que poderá ser organizado pela equipe gestora juntamente com a comunidade escolar.

unidades escolares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ipameri-GO, delineou-se os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- a) Averiguar de que forma a Lei 10.639/03 está sendo aplicada na elaboração e no desenvolvimento de atividades voltadas para a inserção da temática racial;
- b) Identificar quais práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais são desenvolvidas nas sete unidades municipais da Educação Infantil;
- c) Relatar como as professoras percebem a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar da Educação Infantil.

No início desta pesquisa, foi realizado, como ponto de partida, um levantamento bibliográfico. Realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas e outras tantas questões mais.

Para o nosso levantamento bibliográfico, utilizamos as plataformas Google Acadêmico, Scielo e Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram priorizados os itens encontrados entre os anos de 2003-2021, com intuito de garantir uma atualidade dos dados, em decorrência da promulgação da Lei 10.639/03, uma vez que a pesquisa busca contemplar esse período de efetivação da referida lei no Brasil.

Numa primeira busca, quando utilizados os descritores Educação, Raça, Infância, Identidade e Práticas Pedagógicas, foram encontrados em Periódicos de Educação 63 artigos. Ao se analisar os resumos, utilizou-se como critérios de escolha os artigos escritos em língua portuguesa, os estudos que refletiam ações de práticas pedagógicas em cenário nacional e que retratavam práticas desenvolvidas na Educação Infantil, de modo que se selecionou 12 artigos para leitura e contribuição teórica. Em seguida, tendo como descritores: educação, raça e infância, foram encontrados 6 estudos no *Scielo* (selecionados 2), e 78 no Google Acadêmico (selecionados 3), e 136 no BDTD (selecionados 12). Por fim, quando utilizados os descritores: educação, raça, infância, identidade e práticas pedagógicas foram encontrados 2 no Scielo, 104 no Google

acadêmico (selecionados 13); e 9 no BDTD (selecionado 1).

Na pesquisa, alguns autores se destacam quanto ao estudo da educação para as relações étnico-raciais na infância, e nos ajudam a pensar o racismo no universo infantil e a importância de políticas públicas de ações voltadas para práticas antirracistas. São eles: Anete Abramowicz, Eliane Cavalleiro, Flávio Santiago, Fabiana Oliveira, Flúvia Rosemberg, Joedson Santos, Kabenguele Munanga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Para averiguar as implicações da Lei 10.639/03 no desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas que visam introduzir as questões que concernem à diversidade étnico-racial no contexto educativo de Ipameri, propomos a realização desse estudo. Trata-se de um estudo de caso a ser realizado em duas etapas: primeiramente, será apresentada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de outros documentos disponíveis (Planejamento Anual) da unidade escolar e, posteriormente, serão apresentadas as análises do questionário utilizado com os educadores do PP-III<sup>4</sup> de cada unidade municipal de Creche e Pré-Escola que participam da pesquisa.

A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e junho. Inicialmente foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação (SME), onde fui recebida pela coordenadora da Educação Infantil, Kélcia Narciza, que disponibilizou todos os documentos comuns às sete unidades escolares para serem analisados posteriormente, incluindo os PPP de cada unidade escolar. O próximo passo foi a realização da leitura, catalogação e coleta dos dados (que estão dispostos na seção II).

Feito isso, a segunda etapa consta a aplicação dos questionários às professoras regentes do PP-III de cada unidade escolar (os dados estão dispostos na seção III). Foram convidadas a participarem todas as sete unidades escolares de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) localizadas no município de Ipameri-GO, e todos(as) os(as) educadores(as) regentes das turmas do PP-III da unidade participante, para contribuírem respondendo ao questionário. Para uma maior compreensão e profundidade da análise dos dados, optamos por questionário misto, uma vez que as questões abertas

---

<sup>4</sup> Período Preparatório III – (idade escolar: 5 anos completos)

proporcionam uma maior percepção da realidade dos sujeitos.

Logo, apresenta-se como critério de inclusão o aval positivo de permissão da direção das unidades escolares para a realização da pesquisa e a disposição dos(as) educadores(as) a participar voluntariamente da pesquisa. Foram excluídas as unidades que possuíam apenas o PP-III e demais turmas do fundamental I, sem vínculo com a creche, ficando fora da pesquisa uma unidade escolar, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida.

Este relatório de pesquisa está organizado em quatro seções, contando com a Introdução. A primeira seção traz um breve levantamento histórico da implementação da Lei 10.639/03 no decorrer dessas quase duas décadas e suas implicações na Educação Infantil à luz da Pedagogia histórico-crítica, tendo como referência o estudioso Dermeval Saviani. Já a segunda seção apresenta o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, com a descrição detalhada dos instrumentos de coleta de dados e a apresentação dos objetos e os sujeitos que a compõe. E, por fim, a seção três traz a análise dos dados obtidos por meio do questionário com os sujeitos da pesquisa à luz do referencial teórico que a ampara.

## **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DEBATE CULTURAL, SOCIAL, EDUCACIONAL E POLÍTICO**

Neste capítulo discorreremos sobre a temática da diversidade étnico-racial, abordando uma discussão no âmbito nacional, que se configura nos domínios da educação, com enfoque na Educação Infantil à luz da Pedagogia histórico-crítica tendo como as contribuições teóricas do educador brasileiro, filósofo e pedagogo Dermeval Saviani.

Para satisfazer as demandas propostas nesta investigação, apresentamos a sustentação teórica que nos permitiu compreender a contextualização das questões que dizem respeito à diversidade no processo de inserção de práticas pedagógicas para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil na perspectiva da Lei 10.639/03. Conforme art. 4 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:

Art.4. A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (UNESCO, 2001)

De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), a diversidade é considerada patrimônio comum da humanidade e, como tal, deve ser reconhecida e consolidada em favor das gerações atuais e futuras. Dessa forma, visa-se o reconhecimento e a contribuição de todas as culturas, o respeito pelos direitos culturais, a elaboração e efetivação de políticas culturais, a promoção da diversidade e a preservação do patrimônio cultural tanto no contexto social quanto educacional.

Porém, ao pensarmos a Educação Infantil como modalidade de ensino da Educação Básica, é necessário pensar como a criança foi vista historicamente nas sociedades. Até o século XVIII, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Com a difusão das ideias iluministas, surge uma preocupação com criança enquanto indivíduo que constitui a família. John Locke e Jean Jacques Rousseau são autores que se dedicaram aos estudos

sobre a infância. Esses autores tinham como objetivo o desenvolvimento infantil e a formação integral da criança, valorizando as suas especificidades que, além de serem diferentes de criança para criança, também se diferem das dos adultos.

Para Locke, a criança seria como uma folha em branco, sendo, portanto, responsabilidade dos adultos, em especial, pais e professores, que seriam fundamentais para o desenvolvimento da criança. Já a partir do olhar de Rousseau, a criança passou a ser vista e tratada em sua essência, na sua liberdade e felicidade em ser criança, nascendo, assim, a ideia de infância (CERIZARA, 1990). Logo, a infância é um período no qual deve-se observar a criança para que se possa conhecê-la, observando suas características individuais, compreendendo suas diferenças naturais e biológicas, sociais e políticas, possibilitando, assim, uma boa educação para a formação plena do homem enquanto indivíduo inserido na sociedade (ROSSEAU, 1999).

Durante o final do século XIX e início do século XX, o aprofundamento do sentido de infância se dá pela pedagogia e psicologia, destacando-se os estudos de Sigmund Freud e George Hebert Mead. As ideias de Freud contradizem as de Locke. Para Freud, a criança é dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e da capacidade de enfrentar obstáculos. Enquanto isso, Mead procurou estudar como se desenvolve na criança o sentido do eu (self) e do outro. Para o autor, as brincadeiras de faz de conta possibilitam à criança a construção de sua autoconsciência, uma vez que, ao fazer de conta que é um outro, a criança entra no mundo desse outro, o que a possibilita ver a si mesma como uma realidade separada do mundo (self) (PINTO, 1997).

No início do século XX, outro autor da Psicologia que merece destaque é Henri Wallon. Wallon vê a criança de modo integral, não desassociando afetividade e inteligência, levando em consideração o meio social como formador da criança. Outro autor que irá considerar o meio social é Dermeval Saviani. Para ele, é necessário produzir a humanidade em cada indivíduo e isso se dá porque a criança não nasce homem, mas é com a intervenção de um ser humano já constituído homem que essa criança irá alcançar a sua humanidade.

Segundo Saviani (2013), os homens, diferentemente dos animais, que

tem a sua essência assegurada pela natureza, necessitam produzir sua própria existência, portanto, a essência humana não é dada previamente, mas é produzida pelos próprios homens e é nesse ato de produzir sua própria essência a que ele se constitui, ou seja, para ser homem, ele precisa se educar formando-se homem, daí o papel fundamental da educação.

Desde o século XVIII, em várias sociedades ocidentais, era comum se recorrer às instituições complementares à família para o cuidado e para educação de crianças (que eram chamadas de asilo ou creches). Contudo, foi no final do século XX que houve uma extensão progressiva da educação em todos os segmentos sociais, na qual a educação passou a ser considerada uma conquista, um direito da criança, incluindo-se a creche que, tradicionalmente, era tida como instituição destinada exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora pobre. O cuidado com a infância surgiu nessa perspectiva de “propiciar espaços para que as famílias trabalhadoras pudessem deixar seus filhos supostamente protegidos e cuidados em suas necessidades fundamentais, biológicas, psicológicas e sociais, liberando pais e mães para o trabalho” (LOMBARDI, 2013 p.10).

Portanto, vale destacar que o ensino das crianças menores de seis anos sempre esteve atrelado ao viés do cuidado em detrimento da educação, uma vez que os espaços para a educação infantil surgem da própria lógica do capital, que, ao necessitar da mão de obra dos pais e mães que pertenciam à classe trabalhadora, organiza uma estrutura para receber as crianças no tempo de trabalho de seus cuidadores (MONTEIRO, 2021).

Ao pensarmos a condição das mães trabalhadoras e das crianças das creches públicas no contexto brasileiro, conforme destaca um estudo realizado pela pesquisadora Flúvia Rosemberg (2012) intitulado *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*, delineia-se uma configuração de predominância da procura e assistência às mães trabalhadoras pobres e negras por creches públicas no Brasil, o que demonstra a demanda de desenvolvermos um olhar crítico sobre a primeira infância sob os marcadores de classe e raça.

As autoras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012) também chamam atenção para a condição racial de crianças pequenas nas creches públicas brasileiras, pois, segundo elas, quando todos são pobres,

desempenhos escolares inferiores incidem sobre a criança negra, por fatores histórico-sociais. Sobre a mulher negra, mesmo exercendo o mesmo cargo ou profissão, sua renda é inferior em relação às mulheres brancas, o mesmo ocorre ao homem negro. Além de um menor nível de escolaridade, outras tantas desigualdades são encontradas. Com isso,

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50)

Para o sociólogo Florestan Fernandes, quando consideramos a desigualdade social no Brasil, é impossível dissociarmos a questão racial da luta de classes, já que “A herança escravista na análise da sociedade de classes é um dos elementos que explicam o porquê de o desenvolvimento capitalista brasileiro perpetuar as relações “tradicionais”, que se explicitam pelo padrão de relação racial (MOTTA, 2021, p. 358).

Como os negros escravizados não possuíam uma vida social, ao se tornarem libertos, eles continuaram ocupando esse mesmo lugar à margem, o que dificultou a integração da população negra em vários espaços, levando à formação de uma classe de trabalhadores(as) assalariados(as). Esses trabalhadores precisavam ser disciplinados para essa nova forma de organização do trabalho e, como em qualquer organização social, a população negra necessitava de educação para se adequar ao modelo de sociedade vigente (eurocêntrica), aos seus valores, códigos, normas e instituições sociais.

Dessa forma, a dificuldade de integração dos ex-escravizados nas relações sociais capitalistas será um elemento essencial para o entendimento da sociedade de classes que se constituiu no Brasil e a perpetuação das condições desiguais na organização social. É a partir da questão do negro, da constatação de sua integração limitada ou precária nas “novas” estruturas que se desenvolviam que Florestan percebe a desigualdade. (MOTTA, 2012, p. 60)

O processo de transformação da sociedade brasileira com o trabalho escravizado para uma sociedade marcada pelo trabalho assalariado foi, portanto, um processo de exclusão da população negra ex-escravizada, que vivenciou tais mudanças a partir da escassez, do racismo, da falta de acesso à moradia, à educação, à saúde e, muitas vezes, do próprio trabalho assalariado ocupando-se dos trabalhos marginais (os chamados bicos).

Levando-se em consideração esse contexto histórico-social no qual a população negra foi privada dos seus direitos, desde os mais básicos como: moradia, saúde, alimentação e educação aos bens culturais (acesso à livros, teatro, cinema e espaços de cultura), é impossível dizermos que as crianças negras possuem os mesmos privilégios que crianças brancas, sendo fundamental compreendermos essa constituição do contexto escolar da criança negra na primeira infância.

Para Abramovicz e Oliveira (2012), as crianças negras devem ser pensadas nas suas especificidades de raça, classe, gênero, etnia, ou seja, naquilo que a diferencia, pois, suas necessidades podem não ser as mesmas das crianças indígenas ou das crianças brancas. Nesse sentido, ao discutirmos o contexto da educação infantil destacamos a questão da diversidade e da equidade, sendo estas nossas principais preocupações neste momento.

Segundo Rosemberg (2012), devemos pensar na diversidade tanto no âmbito social quanto político, pois assim é possível promovermos um debate sobre a diversidade cultural, em que o sujeito, no caso a criança, está inserido num meio com qual estabelece relações de troca, uma vez que refletir sobre diversidade cultural é pensar na sociedade e também em ação e mudanças, nas relações entre pessoas, considerando o grupo, a história e o povo e indo além de um único comportamento padrão.

As diferenças culturais são as mais variadas e estão em todos os lugares, com várias cores, sons, sabores, crenças e outros modos de expressão. Na educação, essas diferenças fazem-se presentes cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente enraizadas no cotidiano escolar, como o racismo.

É essencial destacarmos os debates sobre a questão racial no campo da educação, tanto no âmbito acadêmico quanto promovendo discussões na educação básica, desde educação Infantil. Segundo Rodrigues (2011), as discussões no Ensino Fundamental II datam dos anos 1980, embora de modo insubstancial, ganhando espaço a partir de 1995, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que formalizaram a sua utilização no âmbito das instituições educacionais.

Essa discussão tem avançado muito nas duas últimas décadas, especialmente na atual, em função da promulgação e da implementação da Lei

10.639/03, conquista de décadas de lutas e reivindicações do movimento e coletivos negros pelo Brasil. Objetivando romper com o racismo estrutural que impera há séculos, herança do período escravocrata, uma das principais demandas das políticas públicas educacionais é a de desmitificar e desconstruir a imagem negativa do negro e da mulher negra no Brasil.

Apresentamos a seguir, ainda que de modo sucinto, os caminhos percorridos para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Trata-se de uma discussão importante, se considerarmos o papel que a escola exerce na educação formal como proponente/executora dos conteúdos escolares. Ela vem sendo utilizada ao longo dos anos como reprodutora e transmissora de ideologias do saber oficial, negando à criança, aos estudantes afro-brasileiros o acesso às bases para o processo de construção de sua própria identidade. Na maioria das vezes, a Escola, como instituição formadora, cristaliza conceitos negativos, inferioriza a pessoa negra e empobrece o relacionamento humano no ambiente escolar.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas [...] (ALMEIDA, 2020, p. 65).

O estudioso Sílvio de Almeida (2020) apresenta em sua obra *Racismo Estrutural* uma discussão e reflexão social, histórica e política sobre a institucionalização do racismo no Brasil. Conforme o autor ressalta

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Para ele, outro ponto a ser considerado é o significado das práticas discriminatórias através das quais o racismo se realiza. Nossas relações sociais são mediadas pela ideologia, ou seja, o imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema de justiça e pelo sistema educacional em concordância com a realidade. Dessa forma, agir sobre a imagem que o negro tem de si, e sobre a que a sociedade tem dele é uma das manifestações do racismo.

## 1.1 A Situação do Negro ao longo da História da Humanidade

No Brasil, os negros foram levados à exaustão por meio da força de trabalho escravo, contribuindo para a construção de uma imensa fortuna oriunda dos elos comerciais que envolviam a África, de onde os escravos eram arrancados. Desse modo, o Brasil era a colônia produtora de gêneros agrários e Portugal, e de modo mais amplo, a Europa, era o centro exportador e consumidor de manufaturas. Com a abolição da escravatura e todo processo histórico de transformação da sociedade colonial do Brasil em sociedade capitalista, vimos a perpetuação da exploração dos negros, que, desempregado e sem condições de subsistência, se viu deslocado para as margens (tanto geográficas quanto sociais).

Uma das formas de resistência dos negros foram através das aglomerações dos negros nas comunidades quilombolas, que fugindo da escravidão atualmente resistem para conservação de suas terras e seus espaços de vivência e cultos, diante da apropriação do estado movido pelo chamado “desenvolvimento econômico”, e à perseguição religiosa por parte de outras igrejas e denominações em especial católicas e protestantes.

O quilombo é uma palavra africana originada do quimbundo (kilombo), ou do umbundo (ochilombo), línguas faladas por povos bantos da região de Angola e designava lugar de refúgio ou acampamento. Os mocambos estão vivos na memória de seus descendentes, enquanto tempo de liberdade e de fartura, entretanto hoje enfrentam dificuldades sociais, as comunidades remanescentes atuais enfrentam falta de assistência à saúde, à educação, entre demais políticas públicas que garantam qualidade de vida e cidadania aos seus integrantes (CATROGA, 2001).

A luta pela sobrevivência é traço que se perpetua desde os tempos remotos da escravidão, uma busca contínua por um lugar seu, os descendentes negros ao manterem suas raízes nessas comunidades de pertença estão assumindo uma postura de eterna crença em valores que se sobrepuseram no tempo-espço à que foram destinados. Temos consciência das violências e tentativas de expulsão dos quilombolas de suas terras nos dias atuais. Atos de injustiças contra essas comunidades são cometidos em todo o território nacional. O agronegócio tem sido um dos maiores limitadores

de fronteiras quilombolas, o que reafirma para a população negra que suas lutas não têm fim, é um ciclo que não se fecha, ontem, hoje e amanhã, sempre caberá a eles defenderem o seu pedaço de chão.

Para o sociólogo Sílvio Almeida (2020), o racismo brasileiro é estrutural, ou seja, “[...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 20-21). Para quem a “raça” corresponde a uma construção sócio-histórica, bem como é “[...] um elemento essencialmente político” (ALMEIDA, 2020, p. 31). O autor destaca ainda, que racismo no contexto brasileiro só pode ser compreendido a partir de três abordagens, sendo elas: a individual, institucional e estrutural.

Como salienta Almeida (2020), a ideologia, política, direito e economia, são os elementos cernes da manifestação estrutural do racismo,

Nossa tese é de que o estudo do racismo não deve não deve ser desvinculado de uma análise sobre esses quatro elementos, mas o que sustentamos aqui vai também no sentido oposto: a ideologia, a política, o direito e a economia não devem prescindir do estudo do racismo. Portanto, a divisão da análise do racismo em quatro elementos estruturais é feita apenas para fins expositivos, dado que estamos tratando de um fenômeno social complexo (ALMEIDA, 2020, p. 57, grifos do autor).

A pensadora Sueli Carneiro corrobora com a análise sociológica da sociedade brasileira apresentada por Sílvio Almeida. Para ela, a situação da mulher negra é ainda mais desvantajosa que a do homem negro, pois sobre ela recaem os condicionamentos sociais, dessa forma, as opressões sofridas pelas mulheres negras são resultantes da intersecção de opressões de raça e gênero, colocando-as (em sua maioria) à margem do poder. E se consideramos o fato de que a maior parte da população negra brasileira é formada pela classe trabalhadora e pobre, então, para alcançarmos questões pertinentes às demandas da mulher negra e trabalhadora brasileira, precisamos compreender o contexto em que vivem sob a ótica dos marcadores sociais de gênero, raça e classe.

Portanto, não é possível, em relação às mulheres negras, compreender gênero e opressão racial de forma separada, pois esses fatores só aumentam a invisibilidade das diferentes necessidades das mulheres negras se comparadas às das mulheres brancas e dos homens negros. Nesse contexto, é que alcançamos nosso objeto de interesse, as crianças negras. Se a realidade das mulheres e mães negras é cerceada por condições de desigualdades

sociais, não é diferente as condições em que vivem e crescem a maior parte das crianças negras que encontramos em nossas salas de aula das creches públicas.

Porém, a questão da creche, da criança pequena tem mobilizado poucas manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo, daí a necessidade iminente de discutirmos a Lei 10.639/03 com um olhar voltado para a Educação Infantil.

## 1.2 Um Breve Histórico sobre as Políticas Educacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais

Por décadas perdurou a ausência de uma reflexão sobre a educação para as relações étnico raciais no planejamento escolar da educação brasileira, o que inviabilizou a promoção de ações igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio escolar sobre o preconceito, o racismo e a discriminação racial nas instituições educacionais contribuiu para a perpetuação das desigualdades entre brancos e negros, reminiscências do Brasil colônia (CAVALLEIRO, 2020).

Com limites e avanços, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma mudança na educação brasileira. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais são fruto de um processo de lutas sociais, uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial com intuito de reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. A promulgação da Lei 10.639/03 é um marco social, cultural e político na história da educação brasileira, pois é resultado de mais de meio século de lutas de lideranças negras.

O principal objetivo da Lei 10.639/03 é corrigir desigualdades educacionais e promover o reconhecimento e valorização da história e da cultura africana que constituem a nação brasileira, ressaltando a diversidade no Brasil, à medida que se desconstrói a falsa ideia da nação democraticamente miscigenada (MORAIS; OLIVEIRA; SILVA, 2008). Para o seu cumprimento, o

Conselho de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004b).

De acordo com a Resolução 01/2004, a educação das relações étnico-raciais se fundamenta como uma política pública de reconhecimento que implica em atualização das políticas educacionais e novo posicionamento de nossos educadores. Ela é uma das conquistas governamentais mais significativas para a educação racial:

Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, a abordagem da temática africana que até então se fazia presente na legislação educacional de forma genérica, tornou-se obrigatória, o que representou uma conquista para o Movimento Negro que há várias décadas reivindicava a inclusão do estudo sobre sua história e cultura na escola brasileira (TONIOSSO, 2011, p.13).

Conforme destacam Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000), vestígios da atenção dada à educação pelas lideranças negras do início do século XX já podiam ser encontradas na imprensa paulistana. Alguns jornais como: o Alfinete; o Kosmos; a Voz da Raça; o Clarim d'Alvorada; Getulino, Alvorada; o Progresso e o Propugnador estavam vinculados a organizações negras que denunciavam as práticas racistas naturalizadas na sociedade brasileira da época.

No âmbito educacional, o final da década de 1940 e os anos 1950 foram marcados por intensos debates sobre a escola pública, fruto das manifestações do movimento negro. Com relação à esfera educacional, destacavam-se as seguintes pautas: (a) contra a propagação de ideias racistas e de discriminação racial nas escolas; (b) por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; (c) reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil, e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; (d) pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987).

Quase uma década depois, em 1986, na *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília, com representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, as reivindicações eram semelhantes, porém já

mais elaboradas:

- i. O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- ii. Que seja alterada a redação do § 8<sup>a</sup> do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986).

Durante toda a década seguinte, tornaram-se cada vez mais frequentes essas reivindicações com demandas educacionais. No dia 20 de novembro de 1995, ocorreu em Brasília, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Durante o evento, foi entregue ao presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial<sup>5</sup> em que as frentes negras denunciavam o racismo e a discriminação contra os negros no Brasil (SANTOS, 2005).

Vale ressaltar que alguns pontos apresentados no Programa foram atendidos pelo governo, entre eles a revisão de livros didáticos, em alguns casos a própria eliminação de vários livros didáticos nos quais o negro aparecia retratado de forma estereotipada. Além dessas conquistas no cenário nacional, alguns municípios de diferentes estados brasileiros promulgaram suas próprias Leis Orgânicas Municipais com intuito de reformular o ensino com relação às demandas das questões raciais. Nesse sentido, vale destacar os municípios de Aracaju (SE); Belém (PA); Belo Horizonte (MG); Porto Alegre (RS); São Paulo (SP); Salvador (BA); Rio de Janeiro (RJ); Teresina (PI). Todos esses municípios e a capital Brasília apresentaram a adoção de medidas, entre outras, quanto à proibição de circulação de material didático com representação negativa do negro, propostas de reformulação dos currículos e a organização de cursos de capacitação e formação docente para educação da diversidade racial (SANTOS, 2005).

---

<sup>5</sup> A Marcha teve grande respaldo popular e culminou na entrega de uma proposta de ação, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste mesmo dia, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI), o qual abriu um espaço para uma participação ampliada da sociedade civil no desenvolvimento de políticas de reconhecimento da contribuição histórica e cultural da população negra para o país.

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

O estabelecimento destas leis é considerado um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na construção da luta antirracista. No entanto, ainda são muitos os limites ainda encontrados quanto à abrangência e sua implementação, como, por exemplo: a) não estabelece metas para a qualificação dos professores que se encontram em sala de aula; b) ausência de propostas de reformulação das disciplinas dos cursos superiores, em especial os de licenciatura para inserção da temática das relações étnico-raciais; a ausência da interdisciplinaridade para o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Outra categoria na qual observamos demandas de políticas públicas e ações educativas que favoreçam ao ensino das relações étnico-raciais é na educação infantil. Afinal, além da garantia de acesso, a educação infantil precisa ser de qualidade para conseguir cumprir sua meta de promover o desenvolvimento integral da criança pequena, e, quando nos referimos à criança pequena negra, pressupõe-se a necessidade de educadores preparados e a existência de materiais didáticos que possibilitem e efetivem a educação das relações étnico-raciais na primeira infância.

### 1.2.1 A Legislação para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

A partir da década de 1990, os indicadores econômicos e sociais

brasileiros passaram a mostrar o grau e o tamanho da desigualdade brasileira naquilo que se refere ao quesito cor, de forma que possibilitou enxergar que a pobreza impacta a família da criança negra de maneira mais cruel e contundente do que da criança pobre e branca, pois a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2012).

Dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do IBGE, apontam que a mulher negra é o grupo populacional mais pobre do Brasil, o que afeta diretamente as crianças negras, que, em sua maioria, são criadas por suas mães, em boa parte apenas por elas. De acordo com o levantamento de dados, 51,9% dos lares são chefiados por mulheres em situação de pobreza, e 73,5% da população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade social é negra. Por outro lado, dentre os mais ricos, os negros representam apenas 25,1% (SIS, 2020). Esse retrato da disparidade de renda quanto ao quesito cor/raça é a maior expressão do racismo estrutural que leva à desigualdade econômica no Brasil.

Dessa forma, fica evidente em números que as relações raciais no Brasil demonstram que o preconceito não se limita ao campo simbólico e subjetivo, ele se reflete em consequências devastadoras no campo material e coletivo. Como demonstram os dados acima, a situação das crianças negras reflete resquícios do período escravocrata, e a sociedade capitalista manteve a hierarquização social a partir da raça.

As realidades dos cuidados com a criança negra são, em muitos casos, negligenciadas pela necessidade que as mães têm de trabalhar fora para sustentar a família e, por isso, os cuidados dos próprios filhos ficam em segundo plano (KUHLMANN JR., 1998). O surgimento das instituições cuidadoras de crianças está atrelado a essa necessidade do trabalho extradomiciliar das mães. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança e, até hoje, a conexão desses três elementos determina grande parte das demandas da instituição.

Kuhlmann Júnior (1998), estudioso no campo da educação infantil, afirma que a primeira creche brasileira surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro, sendo destinada aos filhos dos operários. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se desdobrou para

outros lugares do Brasil.

O percurso histórico das creches evidencia que, por um longo período, essas instituições não foram consideradas parte da história da educação, não só porque a lei não reconhecia como etapa integrante do sistema educacional, mas, principalmente, porque se consolidou a ideia da instituição voltada a prestar assistência à criança pobre.

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394/96) que a Educação Infantil ganhou dimensão mais favorável à criança pequena, desde a existência da legislação educacional no Brasil. A Lei n.º 9394/1996 declara que a educação infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo dos 4 aos 6 anos de idade na pré-escola, tornando-se a educação infantil, também, um ciclo de 6 anos de formação contínua, e parte integrante, constituidora da Educação Básica brasileira.

Entre os anos de 1990-2015 várias políticas foram formuladas pelo Ministério da Educação com intuito de garantir às crianças o direito à educação, almejando romper com seu caráter assistencialista, e também de auxiliar os municípios na institucionalização da Educação Infantil. Entre as políticas destacamos: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011); Lei nº 10.172/2001; Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil (DCNEI) de 2009; Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009; a Emenda Constitucional nº 59 de 2009; a Lei nº 12.796 de 2013; Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024); Lei nº 13.005/2014; e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, nos cursos de licenciatura e formação continuada em cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (SANTOS; SOUZA, 2017).

Dermeval Saviani, na seção intitulada *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar*, destaca como a educação é atravessada pelo processo histórico e a relevância da educação escolar e construção do saber sistematizado, especialmente na atualidade, com a hipertrofia da escola, na qual a idade pré-escolar deixou de ser a partir dos dois anos, e sim a partir de zero anos, tempo em que os bebês são levados para creches para que suas

mães possam voltar ao trabalho ao fim da licença maternidade. Além disso, esse contexto é marcado pelo aumento da carga horária diária escolar, com a expansão das escolas de tempo integral, em que as crianças passam mais tempo na escola do que com a própria família (SAVIANI, 2011).

Embora reconheça e valorize as outras formas de educação, para o autor, a forma de educação que predomina é a escolar. Desse modo, garantir o acesso das crianças pobres à escola desde a mais tenra idade é uma forma de romper com o sistema dominante, pois “a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado” (SAVIANI, 2011, p. 85). Justamente por isso, para a classe burguesa, não é interessante a valorização e qualidade da oferta do ensino da escola pública, pois, numa sociedade de classes com interesses opostos, a instrução da população e a massificação do conhecimento contraria os interesses de estratificação de classes.

Historicamente, a educação básica é marcada pelo silenciamento e omissão das questões relativas à desigualdade racial, e esse silenciamento estende-se à educação infantil. No campo educacional, um dos espaços de interesse do Movimento Negro sempre foi o Ensino Superior, porém, com algumas pesquisas realizadas no final da década de 90 e nas seguintes por autores como Eliane Cavalleiro (1998; 2003), Iolanda Oliveira (1999), Ricardo Henriques (2002), Marcelo Paixão (2009), Anete Abramowicz (2012), Fabiana Oliveira (2012), Flúvia Rosemberg (2012), Maria Aparecida Silva Bento (2012), entre outros, despertou-se a necessidade e a relevância de construção de outro olhar para a educação básica quanto à temática da educação para as relações étnico-raciais, e a educação infantil é observada como um importante locus desse processo de racialização.

A autora Eliane Cavalleiro, por exemplo, em sua obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2003), denuncia as diversas nuances do racismo na creche e na pré-escola, a partir de uma discussão que envolve tanto a educação familiar quanto a educação escolar, e incita-nos enquanto educadores, ao desafio de promover espaços educativos que considerem as diferenças étnico-raciais na primeira infância que sejam capazes de romper com a perpetuação de práticas racistas decorrentes de todo um processo histórico de naturalização e estruturação do racismo.

Para a autora, é mister que a transformação social alcance o âmbito da educação infantil, embora tenha sido a etapa há mais tempo negligenciada, por acreditar-se, equivocadamente, que entre crianças pequenas não havia preconceitos de discriminações raciais:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento. No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2020, p.98).

Educar para as relações étnico-raciais na educação infantil não é tarefa fácil, pois são assuntos complexos para a faixa etária. Não se trata de falar para as crianças pequenas sobre a escravidão ou sobre a violência sofrida pela população negra vítima do racismo estrutural, mas sim em realizar atividades que proporcionem uma aproximação da criança com o universo e com a cultura africana, positivamente, no sentido de valorização e de pertencimento racial. É nos detalhes do cotidiano infantil que se ensina sobre educação racial, na hora de uma brincadeira, de uma cantiga de roda, da leitura de uma história, na hora do banho ou de pentear os cabelos.

Nesse sentido, acreditamos na especificidade da escola, na transmissão do conhecimento mais elaborado, ou seja, aquele que possibilita a emancipação humana, o conhecimento que produz a humanização do indivíduo, enfim, aquele que proporciona ao aluno a real apropriação do saber que o leva a uma nova visão de realidade (SAVIANI, 2011).

Como sabemos, não é qualquer modelo pedagógico que pode contribuir para desenvolvimento do indivíduo, pois uma sociedade de classes reserva para distintos indivíduos condições desiguais de humanização. No entanto, a educação escolar pode ser um processo opositivo a essas desigualdades e, nesse caso, caberá ao processo educativo estabelecer compromisso com o processo da formação humana individual e coletiva, pois, conforme Saviani (1991, p. 21), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, com a alteração da Lei nº 9.394/96 por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui-se no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Segundo a LDBE – Lei nº 9.394, e suas alterações fica estabelecido que:

Art. 26-A. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

De acordo com as orientações observadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Cultura Indígena (BRASIL, 2003), ao discutir a diversidade étnico-racial na escola, tem-se como principal meta a superação de situações cotidianas atravessadas pelo racismo e por diversas ações de discriminação, além do exercício de convivência com a diversidade e respeito às diferenças.

Nesse sentido, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) nos apontam que:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, 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:

[...]

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

[...]

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

[...]

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (BRASIL, 2009, p.3).

Como explicitam as diretrizes curriculares, é fundamental refletir sobre as questões do racismo e do preconceito no cotidiano da educação infantil, uma vez que se trata de uma fase de desenvolvimento do ser humano de grande construção de conhecimento, na qual o ambiente em que a criança está inserida tem uma grande influência sobre sua formação.

Por isso, como defende a estudiosa da educação infantil e das questões étnico-raciais Paula Fernandes Rodrigues (2016), há uma necessidade latente de se priorizar o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas direcionadas com as quais as crianças possam aprender a identificar a diversidade, compreendê-la e valorizá-la. Contudo, objetiva-se que tais práticas pedagógicas não hierarquizem ou justifiquem as desigualdades sociais, mas que sejam capazes de promover as diversidades socioculturais e a valorização das múltiplas vivências.

A diversidade existente na instituição de educação infantil expressa na diversidade dos aspectos socioeconômicos e culturais são desafios e oportunidades de reflexão e análise. Dessa forma, a legislação e as políticas educacionais são fundamentais para a compreensão de sua construção histórica, tanto num panorama mais geral quanto nas instâncias regionais e municipais.

### 1.3 Políticas Nacionais para as Relações Étnico-Raciais

A educação para as relações étnico-raciais é um conjunto de conceitos, práticas e referenciais que buscam formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência humana e respeitosa entre

públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (centros formativos, escolas e universidades).

Como vimos, a promulgação da Lei 10.639/03 foi um divisor das políticas educacionais para o enfrentamento do racismo. Para uma maior aplicabilidade da referida lei, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, quando o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer número 03/2004, discriminando conceitualmente os conteúdos, os termos, as motivações e os objetivos da Lei Federal 10.639/03, estabelecendo pela primeira vez, como conteúdo, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, popularmente denominada como ERE<sup>6</sup>.

Alguns documentos oficiais da legislação brasileira que tratam das questões das relações educacionais e raciais e que as regulamentam são também fontes de informação e fortalecimento das políticas públicas de ação afirmativas. Para nossa reflexão, é fundamental que mencionemos os documentos legais que embasam as ações sobre as relações raciais e a educação no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia; o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e Resolução n.º 1 de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (ERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia é um documento importante para uma ampla compreensão da implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil. Segundo o Artigo 2º:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

---

<sup>6</sup> ERE foi uma sigla atribuída por participantes do Movimento Negro em um evento na Região Norte promovido pela Coordenação-Geral de Diversidade da SECAD em 2008 chamado Diálogos Regionais.

Ainda no artigo 5º, apresenta como um dos itens que o egresso deverá estar apto a: “X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. Os dois artigos mostram que o profissional pedagogo tem um papel relevante na construção de um ambiente escolar que leve em conta as múltiplas ações a serem desenvolvidas e construídas com os sujeitos nela envolvidos. Para que isso se materialize, é necessário que a sua formação seja adequada, de modo a lhe proporcionar conhecimento e condições que permitam adotar uma postura que contribua para o desenvolvimento dos seus alunos em diversos aspectos.

O Parecer 003/2004 e a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2004, e homologados pelo Ministério da Educação (MEC), em junho do mesmo ano. A Resolução foi resultante do Parecer CNE/CP3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As diretrizes visam a atender a Lei n.º 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do País. De acordo com o documento:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16).

Tais diretrizes buscam a reparação de uma dívida social com a população negra construída ao longo do período escravocrata. Elas não visam ao investimento de ações uniformes, porém objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações que possam ser reformuladas quando necessário. As DCNERER fazem parte das ações de implementação da Lei n.º 10.639/03 e buscam provocar intervenções no campo educacional, unidas às DCN do curso de Pedagogia. A partir disso, podemos inferir que o trabalho do

pedagogo em sala de aula, ou na gestão escolar, precisa estar atrelado ao trabalho que visa à persistência no debate e na alteração curricular sobre questões raciais e educação, fazendo valer as legislações vigentes. Assim,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdade econômica, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 17).

Já o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado em 2009, tem como prioridade o estabelecimento de metas de curto a longo prazo para o desenvolvimento de ações que levem ao fortalecimento e à institucionalização das orientações que já existem (na própria Lei, no Parecer e na Resolução que a seguiram e na alteração realizada pela Lei 11.645/2008). Dentre elas, destacam-se a) Fortalecimento do marco legal; b) Políticas de formação de gestores (as) e profissionais da educação; c) Políticas de material didático e paradidático; d) Gestão democrática e mecanismo de participação social; e) Avaliação e monitoramento, e f) Condições institucionais. De acordo com Oliveira (2013, p. 12), o Plano tem como finalidade intrínseca:

[...] a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 (BRASIL, 2013, p. 16).

Em relação à Educação Infantil, nas últimas três décadas, conforme apontam os estudiosos Rosenberg (2001) e Santos (2019), podemos perceber avanços legais significativos quanto a legitimação ao direito à educação, no entanto, por outro lado observam-se retrocessos quanto à sua efetividade para o ensino da educação, inclusive para a educação racial.

Já os autores Santos, Vieira e Silva (2022) denunciam que apesar de todos desafios, dos debates, das pesquisas e documentos legais produzidos das últimas décadas terem avançado na promoção de uma educação infantil na qual as crianças tivessem suas singularidades e infâncias consideradas temas centrais nas políticas educacionais, as questões das relações étnico-raciais foram temas que apareceram nos documentos legais como políticas de reparação, mas que não receberam a devida atenção, pelo contrário, tiveram a sua discussão suprimida ao longo dos anos por normativas curriculares regulatórias como a BNCC.

### 1.3.1. A BNCC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

A educação escolar tem como base o ensino dos diversos saberes necessários para que o indivíduo possa viver em sociedade. Esses saberes são historicamente produzidos e estão entrelaçados com o próprio desenvolvimento da sociedade capitalista em que vivemos. Diante disso, as atribuições da escola no sistema capitalista acabam sendo ditadas principalmente, mas não exclusivamente, pelas reformas curriculares que se institucionalizam a nível nacional (SAVIANI, 2019).

Ao realizarmos uma leitura crítica da BNCC com o respaldo de Ferreira (2015); Rodrigues e Abramowicz (2017); Cury, Reis e Zanardi (2018); Carreira (2019); Gomes (2020); Magalhães, Oliveira e Neto (2021) e Santos, Vieira e Silva (2022), verificamos que a terceira (e última) versão da BNCC, homologada em 2018, apresentou, na verdade, um retrocesso na discussão para educação das relações étnico raciais e também de gênero em relação às outras duas versões anteriormente validadas.

De acordo com Ferreira (2015) e Carreira (2019), os temas da diversidade de gênero e raça não foram tratados com a devida relevância em nenhuma das versões da BNCC apresentadas, o que houve, para os autores, na verdade, foi uma idealização na forma de abordagem desses temas na primeira e na segunda versões, enquanto na terceira redação foram retirados os termos “gênero” e “sexualidade” e discussão sobre o racismo foi reduzida ao

campo da “diversidade”, de modo que tratou-se de uma ação político-ideológica para retirada do debate sobre tais temas nas escolas (GOMES, 2020).

No documento da BNCC, são usados termos como competência e habilidades para dizer do que se pretende a partir da educação brasileira. As competências gerais totalizam dez, e são “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural” (FERNANDES, 2017, p. 7). Assim, pode-se destacar que na BNCC

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 6).

A temática da diversidade aparece em vários momentos no texto da BNCC, desde a primeira competência geral para a educação básica que dispõe sobre o entendimento da realidade e a construção de uma sociedade justa e inclusiva, aparecendo nas seguintes:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

As competências propõem uma reflexão, porém aparecem situadas de maneira bastante superficial, não levando em conta as diferenças sociais de classe, raça e gênero desses sujeitos em fase de formação. Pois, ao se tratar de diversidade compreende-se que o diferente é aquilo que é variado. Portanto,

é mister

Compreender que não somos únicos e que na escola há uma variação de gostos, de saberes e de pessoas, é necessário em todas as fases da vida, mas por ser na infância e adolescência o momento de formação mais especificamente tanto do caráter quanto do perfil do sujeito se faz preponderante tratar o tema, mesmo porque na vida adulta, apesar de existir a possibilidade de se mudarem hábitos, é mais difícil apagar as marcas que já foram criadas no decurso da vida, bem como justificar que o foco deste estudo está na base da formação, ou seja, no ensino básico. Torna-se necessário, portanto, fazer-se com que o sujeito, no caso o aluno, compreenda o lugar do outro e a variedade de pessoas que integram o espaço escolar (GOMES, 2020, p. 5).

Para Rodrigues e Abramowicz (2013, p.17), o problema vai além. Ao situarmos a reflexão sobre as relações étnico-raciais no campo da diversidade, corremos o risco de delimitar a discussão “[...] ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”. Dessa forma, ao se atrelar a diversidade ao contexto cultural, a questão da desigualdade é posta de lado, pois não são, nessa perspectiva, alcançadas as questões econômicas:

Colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Por outro lado, a dimensão da diversidade também é insuficiente para discutir a diferença, já que “o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Para Santos, Vieira e Silva (2022), é preciso que a temática da educação para as relações étnico raciais, sejam tratadas não apenas sob o olhar das distinções culturais, como uma questão meramente de acordos, mas é fundamental que sejam levadas em conta as relações de poder estabelecidas pelo sistema capitalista hegemônico, de modo que a diferença seja compreendida como um elemento constituinte e basilar do processo educativo.

Dessa forma, ao analisarmos a BNCC como documento norteador dos currículos escolares, constatamos que o assunto da educação para as relações étnico-raciais quase não aparece e, quando aparece, o racismo é retratado

como algo individual, e não coletivo, estrutural e institucionalizado, como deveria ser compreendido. Observamos ainda que este documento se encontra no cerne das contrarreformas que expressam e consolidam o projeto da classe dominante brasileira, bem como que sua aprovação tende a aprofundar a desigualdade de acesso ao conhecimento sistematizado que marca a realidade brasileira.

A análise da legislação educacional demonstrou um avanço considerável em relação às políticas públicas voltadas para a temática da educação para as relações étnico-raciais nas duas últimas décadas, com destaque para a promulgação da Lei 10.639/03. Por outro lado, observamos que, para sua implementação nos contextos das instituições escolares há um longo caminho a ser percorrido, pois, para isso é fundamental um conjunto de fatores possibilitadores: formação continuada de professores; conscientização do grupo gestor; inserção e aprofundamento da temática na grade curricular; conscientização e apoio familiar dos alunos.

## **CAPÍTULO 2 – A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

### 2.1 Os caminhos metodológicos

O estudo proposto configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizando-se como um estudo de caso. Optou-se por realizar um estudo de caso porque essa categoria permite a pesquisa no campo da educação, naquilo que se busca de específico, inovador, complexo e em funcionamento (STAKE, 2007) em uma determinada instituição educacional. Além disso, buscamos verificar o que caracteriza cada uma das unidades investigadas quanto ao ensino para a educação das relações étnico-raciais, ou seja, aqui o interesse é por compreender se e quais ações educativas são desenvolvidas nas unidades escolares de Educação Infantil da rede pública municipal de Ipameri – GO.

Para isso, consideramos como fator preponderante a relação entre raça e classe, que deve ser pensada como linha que atravessa o debate sobre a criança e a infância no sistema escolar brasileiro. As temáticas da diversidade e das diferenças são essenciais para entendermos como se configura, no sistema educacional brasileiro, a educação das relações étnico-raciais no século XXI.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa parte do seguinte questionamento: quais os impactos da Lei 10.639/03 no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no município de Ipameri-GO?

Tendo como principal proposta averiguar as implicações da Lei 10.639/03 na construção da educação para a diversidade étnico-racial nas unidades escolares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ipameri-GO, delineou-se os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- a) Averiguar de que forma a Lei 10.639/03 está sendo aplicada na elaboração e no desenvolvimento de atividades voltadas para a inserção da temática racial;
- b) Identificar quais práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais são desenvolvidas nas sete unidades

municipais da Educação Infantil;

- c) Relatar como as professoras percebem a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Trata-se de um estudo de caso a ser realizado em duas etapas: primeiramente, será apresentada uma análise documental e, posteriormente, serão apresentadas as análises do questionário utilizado com os educadores do PP-III de cada unidade municipal de Creche e Pré-Escola que participam da pesquisa.

### 2.1.1 Contexto de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, primeiramente, no início do ano, em fevereiro de 2020, estive na Secretaria Municipal de Educação (SME) onde apresentei à coordenadora da Educação Infantil, Kélcia Narciza, o esboço do projeto de pesquisa que seria desenvolvido. Fui muito bem recebida por ela, que prontamente providenciou toda a documentação referente ao município que seria utilizada: O Documento Curricular Ampliado de Goiás; O Plano Municipal de Educação (2015 – 2025); o Planejamento Anual de Curso (Maternal – PPP III); e os Projetos Políticos Pedagógicos das sete unidades escolares. Além disso, foram cedidos os exemplares do material didático utilizado no PPP III (O livro Criação – Crianças em Ação/ Educação Infantil da editora FTD; Minha Apostila de Matemática; Minha Apostila de Português; Treinando a leitura e a escrita; Apostila de Natureza & Sociedade; – utilizados em sala de aula – e as apostilas de atividades “Para Casa” de Português e Matemática) comuns a todas as unidades escolares.

O poder público municipal, representado pela Prefeitura Municipal de Ipameri, mantém, desde a década de 1990, escolas vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino, que hoje é composto de 17 (dezessete) unidades escolares. Das oito (8) unidades de Educação Infantil, sete estão na localizadas na cidade de Ipameri e uma no distrito de Domiciano Ribeiro. Destas, quatro unidades possuem convênio com a Diocese de Ipameri e as outras quatro são mantidas com recursos municipais. Foram convidadas a participarem todas as sete unidades escolares de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) localizadas no município de Ipameri-GO, e todos(as) os(as)

educadores(as) regentes das turmas do PP-III da unidade participante para contribuírem respondendo o questionário. Para uma maior compreensão e profundidade da análise dos dados, optamos por questionário misto, uma vez que as questões abertas proporcionam uma maior percepção da realidade dos sujeitos.

Logo, apresenta-se como critério de inclusão o aval positivo de permissão da direção das unidades escolares para a realização da pesquisa e a disposição dos(as) educadores(as) a participar voluntariamente da pesquisa. Foram excluídas as unidades que possuíam apenas o PP-III e demais turmas do fundamental I, sem vínculo com a creche, ficando fora da pesquisa uma unidade escolar, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida.

Creches municipais conveniadas com a Diocese	Creches municipais independentes
Centro Infantil São Francisco de Assis	Creche Municipal Comecinho de Vida
Centro Infantil São Paulo Apóstolo	Creche Municipal Nívea Sebastiana Carneiro Gratão
Lar e Creche São Francisco	Escola Municipal Raio de Sol
Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta	Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida

Quadro 1 - Creches e Pré-escolares

Apresentamos a seguir a primeira parte da pesquisa que consta da análise documental dos documentos citados. O aporte teórico para o diálogo está pautado em pensadores e educadores marxistas, muitos deles também antirracistas, tais como, Anete Abramowicz, Flúvia Rosemberg, Fabiana Oliveira, Sílvio de Almeida, Júlia Malanche e Waldete Tristão, que contribuem para adensar a discussão da temática à luz da pedagogia Histórico-Crítica.

## 2.2. O Currículo Escolar na Educação Infantil da Rede Municipal de Ipameri-Go

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p. 7).

O currículo é uma parte fundamental da organização escolar. Essa organização do currículo se tornou necessária com o surgimento da escolarização em massa, que precisou de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas. Porém, o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 1).

Assim, isso implica que essa organização – feita principalmente no PPP de cada escola – deve considerar alguns princípios básicos da sua construção, entre eles o fato de, primeiramente, que o currículo não é neutro, mas visa privilegiar determinada cultura, bem como de que ele não é estático, mas está em contínua construção. A reflexão sobre isso é importante porque, conforme Veiga (2002, p. 7), “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Atualmente, a organização do currículo escolar se dá de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outras recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar. Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complexo, que não pode ser completamente explicado por um único viés, mas somente a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento.

Para Saviani (2011), a função social da escola é a de proporcionar os meios que permitam o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e também rudimentares, esse deve ser o eixo estruturante das atividades escolares.

E ainda, Saviani (2003) também diz que a função da escola tem perdido de vista sua atividade primordial que é o acesso ao saber. É preciso resgatar urgentemente a essência da escola, aquilo que é de sua natureza e pôr em prática o trabalho que deve ser realizado, concentrando-se em aspectos que garantam esse acesso ao conhecimento elaborado.

Preocupado com a descaracterização do trabalho escolar, em que tudo que é realizado dentro da escola se torna currículo, o autor ressalta a especificidade da escola e, conseqüentemente, do currículo escolar. Segundo ele, o currículo é o conjunto de atividades nucleares realizadas na escola.

Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em conseqüência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (SAVIANI, 2011, p. 15).

Conforme o autor ressalta, é preciso tomar cuidado para que as atividades extracurriculares ou secundárias – que são aquelas realizadas em função das datas comemorativas – não tomem o lugar principal, e só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2011). Nesse ponto, destacamos a intenção desse estudo, que tem como foco as atividades consideradas curriculares, objetivando encontrar práticas pedagógicas cotidianas nucleares para a construção do saber sistematizado, sem desconsiderar o papel e importância das atividades extracurriculares.

Quando nos referimos à concepção de currículo escolar, para a Pedagogia Histórico-Crítica, trata-se de um documento que contém uma determinada visão de mundo que direciona a formação dos sujeitos. Os currículos possuem dois eixos básicos que se interrelacionam: os conteúdos e a formação humana. É evidente a articulação dos dois eixos, uma vez que, ao selecionar determinados conteúdos escolares, a formação humana está sendo

submetida a certos conceitos e sofrendo influência deles. Logo,

A Pedagogia Histórico-Crítica considera como princípio prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional. Isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico e crítico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como, o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 3).

Dessa forma, a compreensão do currículo é encarada como uma ação política intencional, com um embate claro entre as classes, pois a luta pela afirmação de determinada ideologia ou cultura é sinônimo da luta pela manutenção da hegemonia. Assim, um currículo pautado nos fundamentos da PHC é um currículo que anseia desenvolver ou ampliar a consciência crítica dos sujeitos, articulando a prática social aos conhecimentos científicos, a fim de que visualizem na sociedade as contradições constituídas historicamente (COPPE, 2015).

E ainda, Saviani (2003) também diz que está sendo esquecida a função da escola e perdendo de vista sua atividade primordial que é o acesso ao saber. É preciso resgatar urgentemente a essência da escola, aquilo que é de sua natureza e por em prática o trabalho que deve ser realizado, concentrando-se em aspectos que garantam esse acesso ao conhecimento elaborado.

O currículo escolar é fragmentado por disciplinas, e em cada disciplina são elencados os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. Essa separação do currículo em disciplinas escolares é, segundo Saviani (2013a), uma divisão do conhecimento, em que são estabelecidas as disciplinas com maior ou menor importância dentro da escola. Segundo Saviani,

[...] as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2013a, p. 124).

Observa-se que, na perspectiva da PHC, separar o currículo por disciplinas é a primeira fase de organização desse documento, mas, à medida em que as ideias vão se solidificando, essa separação já não faz mais sentido, pois, se os conteúdos são tratados a partir da historicidade, eles não se separam. Pelo contrário, eles foram sendo constituídos numa relação intrínseca

baseada na totalidade (COPPE, 2015).

Apresentamos a seguir a análise dos documentos curriculares e didáticos comuns às unidades escolares que participam da pesquisa, objetivando averiguar de que forma a Lei 10.639/03 está sendo implementada na elaboração e no desenvolvimento de atividades voltadas para a inserção da temática racial na educação infantil da rede municipal de Ipameri – GO.

### 2.3. Análise documental

#### 2.3.1. Documento Curricular de Goiás – Ampliado

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC/GO) é um documento elaborado a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tem como objetivo elencar os pontos essenciais que toda criança deve aprender no decorrer da Educação Básica. No tópico *Sentidos, Saberes e Conhecimentos* apresenta que:

As instituições de Educação Infantil, a partir do planejamento de contextos de aprendizagens, no que se refere a esse campo, podem promover, de acordo com o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

De acordo com o documento, nesses contextos, a criança precisa vivenciar situações cotidianas que favoreçam a construção de sentidos, saberes e conhecimentos que desenvolvam o interesse em conhecer o mundo e a si própria, estabelecendo amizades e atitudes de cuidado de si e do outro.

Esse campo de experiência propõe que a Educação Infantil seja um ambiente de vida, em que se aprende de forma inteira, pensando, agindo, observando, experimentando, sentindo; em que as histórias de cada criança e profissional sejam contadas e experienciadas por todos. Dentre as interações propostas, destaca-se a capacidade de:

- ☐ Relacionar-se com variados grupos, construindo vínculos afetivos e desenvolvendo atitudes de solidariedade;
- ☐ Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Outro aspecto que vale destacar no que diz respeito à organização do espaço escolar, que precisa ser acolhedora, agradável às crianças, contendo elementos com os quais elas se identifiquem, contribuindo para a constituição de sua identidade e sendo mediadores de aprendizagens. Assim, é necessário que os espaços sejam estruturados de forma que garantam a segurança das crianças, permitindo diálogos e trocas entre elas e a vivência de situações individuais, podendo conter “ornamentação que destaque elementos da cultura regional do estado de Goiás, em que as crianças possam conhecer e se identificar, e de diferentes culturas: africanas, indígenas, asiáticas, europeias;” (DC/GO, 2020, p. 103).

Esses foram os principais pontos encontrados no DC/GO sobre as políticas curriculares para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao ensino para a educação das relações étnico-raciais. Com base nesse material e em outros, é que os municípios redigem seus planejamentos.

### 2.3.2. Plano Municipal de Educação – 2015/2025

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Ipameri, com diretrizes, metas e estratégias projetadas para o período de 2015-2025 é fruto de um esforço coletivo, envolvendo toda a sociedade ipamerina, incluindo os profissionais da educação, os diferentes segmentos e setores da sociedade ligados à educação, os movimentos sociais organizados e a comunidade em geral que, em momentos diferentes durante a construção deste documento, tiveram a oportunidade de expor suas necessidades, ideias, propostas e anseios relacionados à educação na cidade.

O PME atende aos dispositivos legais fundamentados na Constituição Federal – Art. 214º, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 – Art. 9º e 87º, na Lei Orgânica do Município e se encontra articulado ao Plano Nacional de Educação. O Conselho Municipal de Educação foi criado em 18 de abril de 2001, pela Lei Municipal nº 2.150/2001, e foi, posteriormente, reorganizado pela Lei nº 2258/2002, tornando-se o primeiro passo para a autonomia do município para gerir seu próprio sistema educacional.

O PME, em seu Art. 8º, diz: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PME, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Os parágrafos que introduzem o Plano Municipal de Educação, ao destacar já no início do documento propostas de ações pedagógicas que levem em conta as especificidades das crianças indígenas e quilombolas e ao propor a articulação de políticas sociais, despertam nossa expectativa de que a questão racial seja retrata ao longo do planejamento. No entanto, a questão da diversidade étnico-racial ou das relações étnico-raciais não é tratada explicitamente, sendo possível inferir que a discussão deva ser ampliada a partir do contexto de cada unidade escolar, que considere a diversidade cultural de seus sujeitos.

### 2.3.3. Planejamento Anual de Curso Maternal – PP III

Além do Plano Municipal de Educação (PME), foi analisado o Planejamento Anual de Curso do Maternal I ao PP-III. Não foram encontrados registros relacionados ao tema em nenhum dos exemplares do Planejamento

Anual de Curso, com exceção do elaborado para o PP-I, no qual aborda-se a necessidade de reflexão na data comemorativa do 20 de novembro (atividade extracurricular), “Dia da Consciência Negra”. Como já apontado por nós anteriormente, essa data é dedicada à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. A data foi escolhida por coincidir com o dia atribuído à morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, um dos maiores líderes negros do Brasil que lutou pela libertação do povo contra o sistema escravagista.

#### 2.3.4. Os Projetos Políticos Pedagógicos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no Título IV – “Da Organização da Educação Nacional”, trata explicitamente da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, que deve elaborado com a participação de todos os seus atores. O texto destaca que a comunidade deve repensar a instituição educacional a partir dos princípios de flexibilidade e de contextualização estabelecidos por ela. Nela, o projeto pedagógico é idealizado e o Estatuto e o Regimento são normas definidoras do fazer pedagógico.

#### I – Centro Infantil São Francisco de Assis

O Centro Infantil São Francisco de Assis é uma instituição filantrópica, com sede própria, da Associação Social Diocesana de Ipameri, que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Ipameri. Em sua proposta curricular, há uma abrangência do estudo da língua escrita e oral, da Matemática, do conhecimento de si, do outro e do mundo, assim como a vivência da música, das artes visuais, do momento e do brincar como prática de aprendizagem. Possui uma metodologia própria definida, em que não há um único método que direcione seu trabalho pedagógico. “Todas as atividades vivenciadas na escola são realizadas através de projetos que tem como objetivo levar professores, alunos e comunidade escolar a refletir e entender a prática pedagógica do

Centro Infantil São Francisco de Assis.” (PPP, 2021, p. 18). Ao analisarmos sua proposta curricular quanto às demandas da educação para as relações étnico-raciais, não foram encontradas menções às especificidades do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nesta unidade escolar.

## II – Centro Infantil São Paulo Apóstolo

O Centro Infantil São Francisco de Assis é uma instituição filantrópica, com sede própria, da Associação Social Diocesana de Ipameri, que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Ipameri, com o Governo Estadual e com o Governo Federal. Quanto a sua proposta de ensino, destaca-se a preocupação com relação à diversidade e a educação para as diferenças:

É necessário formular políticas de inclusão e projetos políticos-pedagógicos que contemplem a diversidade e incluam as crianças e adolescentes no Centro infantil São Paulo Apóstolo, considerando as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades. Esse é o desafio que se tem assumido nessa instituição de ensino (PPP, 2021, p. 17).

Embora não haja uma referência da Lei 10.639/03 em toda sua proposta curricular, entendemos que os objetivos e princípios da educação para a diversidade e do ensino voltado para a equiparação de oportunidades estão contemplados no trecho acima citado. Não foi encontrada nenhuma menção ao desenvolvimento de projetos para a valorização da diversidade étnico-racial ou atividades para reflexão e comemoração do 20 de novembro e/ou da Consciência Negra.

## III – Lar e Creche São Francisco

O Lar e Creche São Francisco é uma instituição mantida pela Prefeitura Municipal de Ipameri, em convênio com as Irmãs Franciscanas dos Pobres. O currículo da unidade escolar está fundamentado na BNCC (2018), na DCNEI (2009) e no Documento Curricular para Goiás (DC – GO, 2020). Trata-se de um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente constituídos. No PPP desta

unidade escolar, se destaca a relevância da proposta de educação inclusiva, sem citar as especificidades para a educação racial:

O Lar e Creche São entende a Educação Especial como uma modalidade da Educação Nacional, cujo foco é atender alunos com necessidades especiais temporárias ou permanente com a utilização de ferramentas didáticas específicas para atender estas limitações no intuito de garantir a Aprendizagem e Desenvolvimento. O objetivo principal é que a criança se sinta inserida na sociedade, independente das suas limitações sejam elas físicas (surdez, cegueira, motricidade ou paralisia) ou cognitivas (patologias ou síndromes que causam algum tipo de dificuldade cognitiva de aprendizagem), pois é nossa meta a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos (PPP, 2021, p. 19-20).

A unidade escolar também não faz menção ao desenvolvimento de projetos com intuito de educar para as relações étnico-raciais ou à realização de atividades pedagógicas de reflexão e comemoração ao 20 de novembro.

#### IV – Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta

A Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta é uma instituição filantrópica com sede própria da Associação Social Diocesana de Ipameri, que possui convênio com a Prefeitura Municipal de Ipameri, com o Governo Estadual e com o Governo Federal. Na composição curricular desta unidade, encontramos um tópico nomeado Respeito às diferenças (p. 16), que se destaca dos demais por pontuar o estudo, a reflexão e o trabalho de acolhimento aos alunos com diversos níveis sócio econômicos e crenças, valorizando o ser humano. No entanto, mais uma vez, não é citado o quesito raça, ou mencionado qualquer desenvolvimento de projeto ou de atividades pedagógicas relacionadas à educação para uma equidade racial.

#### V – Creche Municipal Comecinho de Vida

A Creche Comecinho de Vida é uma instituição gerida pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Escolar. Sua proposta curricular está fundamentada na BNCC (2018), na DCNEI (2009) e no Documento Curricular para Goiás (DC – GO, 2020). As práticas educativas da educação abrangem o

estudo da língua escrita e oral, da Matemática, o conhecimento de si, do outro e do mundo, assim como a vivência da música, das artes visuais, do momento e do brincar como prática de aprendizagem (PPP, 2021, p. 12). Assim como nas outras unidades escolares, não há menção ao desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais.

#### VI – Creche Municipal Nívea Sebastiana Carneiro Gratão

A Creche Municipal Nívea Sebastiana Carneiro Gratão é uma instituição gerida pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Escolar. Sua proposta curricular está fundamentada na BNCC (2018), na DCNEI (2009) e no Documento Curricular para Goiás (DC – GO, 2020). Quanto a sua proposta de ensino destaca-se a preocupação com relação à Educação Inclusiva. Ao analisarmos sua proposta curricular sobre as demandas da educação para as relações étnico-raciais, não foram encontradas menções às especificidades do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nesta unidade escolar.

#### VII – Escola Municipal Raio de Sol

A Escola Municipal Raio de Sol é uma instituição gerida pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Escolar. Sua proposta curricular está fundamentada na BNCC (2018), na DCNEI (2009) e no Documento Curricular para Goiás (DC – GO, 2020). Quanto a sua proposta de ensino, destaca-se a preocupação com relação à Educação Inclusiva. Ao analisarmos sua proposta curricular sobre a educação para as relações étnico-raciais, não foram encontradas menções às especificidades do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nesta unidade escolar.

Como vimos, apenas a unidade do Centro Infantil São Paulo Apóstolo apresentou, em sua proposta curricular, uma pauta para inserção do debate sobre a educação para as relações étnico-raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares da rede municipal de ensino, que, embora estejam atualizados, não demonstraram terem sido alcançados pela

dimensão política, humanitária e crítica defendida pela PHC. Evidencia-se que as propostas curriculares, por serem documentos muitas vezes alheios à escola, são frequentemente incondizentes com a realidade e ficam dentro dos limites denominados “[...] passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (SAVIANI, 2009, p. 33).

### 2.3.5. Materiais Didáticos

Além das políticas curriculares, outra fonte importante para dimensionarmos o que está sendo ofertado aos alunos é o material didático, uma vez que, ao conhecermos as propostas de atividades cotidianas, é possível tomarmos conhecimento sobre o conteúdo das atividades essenciais, sobre o saber que é constituído no dia-a-dia e que tem ocupado o lugar principal na produção do conhecimento científico. Afinal,

[...] o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é o agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática (MALANCHEN, 2014, p.169).

Ou seja, a objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. E ao considerar as particularidades oriundas de suas origens étnicas e situamos os sujeitos em determinados tempos e espaços específicos, sem deixar de considerar aquilo que também é universal.

Ao analisarmos as apostilas de atividades curriculares de Português, Matemática (sala e casa), Treinamento de Leitura e Escrita e de Natureza e sociedade, elaboradas pela SME e comuns as sete unidades escolares, verificamos que aspectos e elementos da cultura afro-brasileira e africana aparece em muitos momentos por meio da representação de imagens, desenhos de personagens negros, como as meninas Yone e Iaiá com seus cabelos cacheados e pele negra. Embora a questão da representação seja importante por si só, ela não sustenta a ideia de atividades que possibilitem a aprendizagem sistematizada, pois não foram encontrados textos que

remetessem à contação de histórias sobre a cultura afro-brasileira, nem foram identificadas propostas de atividades que sugerissem a discussão para a temática racial.

Já no livro didático *Criação – Crianças em Ação*, das autoras Cristina Hulle e Angélica Prado, Volume 2, utilizados pelas docentes do PP-III para a realização e introdução dos conteúdos, foram encontradas atividades significativas que abrem diversas possibilidades para a inserção da discussão sobre a diversidade étnico-racial em sala de aula. Além da representação dos personagens com traços fenotípicos negros encontrados em várias páginas (10; 23; 50-54; 66-68; 78; 82-84; 117; 153; 156; 157; 165; 170; 192) também identificamos a proposição de atividades contextualizadas.

Uma das atividades está proposta na guia *Agora é com vocês Crianças do mundo*. Nela, encontramos uma sugestão de atividade voltada para a diversidade para ser realizada com a família por meio da leitura do texto “Minha família é colorida”, de Georgina Martin. A história retrata a história de um menino, Ângelo, que possui cabelos lisos. Sua mãe tem cabelos ondulados e sua avó é negra com cabelos crespos. Se todos são da mesma família, como isso é possível? Com as indagações de Ângelo, abre-se um leque de possibilidades para a discussão sobre etnias; tradições; hábitos e cultura. Além disso, as autoras sugerem a música *Todos os Povos*, do Mundo Bitá (p. 50-51).

Outra atividade substancial está proposta na Unidade 3 – Culturas Daqui e Dali. Nessa unidade, são apresentados instrumentos musicais africanos: djembé, pandeiro, agogô, xequeré, surdo, em articulação com a leitura de dois contos: *A lenda do tambor africano*, de Maria Vitória Soldatelli e *Tambor Africano*, de Gravadora Galeão além de um vídeo sobre Instrumentos africanos, de Quintal da Cultura (p. 78-79). Ainda na unidade 3, encontramos uma sugestão de oficina de confecção do instrumento musical ganzá, com a sugestão das autoras de conexão com a música *Na pacanda do ganzá* (p.84).

Na Unidade 7 – Somando culturas, encontramos a proposição de diversas atividades relacionadas à cultura africana: oficina de turbantes; atividade sobre os Baobás; e uma sessão de cinema com o filme *Madagascar*, de Eric Darnell e Tom Mc Gtath (p.170). As atividades identificadas são um conteúdo essencial para a abordagem da temática étnico-racial. A literatura e a música são artifícios de ensino-aprendizagem fundamentais para a

disseminação da cultura africana, por isso, consideramos que o material encontrado vai ao encontro ao seu ensino de modo interdisciplinar, fruto da Lei 10. 639/03.

### **CAPÍTULO 3 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Ao discutimos sobre a concepção de currículo à luz da PHC evidenciou-se que [...] um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2003, p.18). Dessa forma, é fundamental a proposição de conteúdos elaborados, planejados, que estimulem a consciência crítica e a transformação social. Além do fato de reproduzir a ideologia dominante e de satisfazer as necessidades da sociedade burguesa pouco interessada em oferecer aos educandos uma educação sólida e norteada pelos conhecimentos acumulados historicamente, o currículo engessado pode levar a um processo de alienação, uma vez que não conduz à uma análise crítica sobre os conteúdos.

Tão importante para compreendermos o contexto da educação infantil no município de Ipameri com relação ao ensino da educação para as relações étnico-raciais, a partir da análise das políticas curriculares e dos materiais utilizados, é buscar refletir sobre esse suporte material atrelado à prática pedagógica docente. Por isso, nesse espaço apresentamos um panorama da prática docente que vem sendo desenvolvida nas creches municipais quanto à inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com a apresentação dos dados obtidos pelo questionário aplicado às docentes do PP-III das unidades participantes da pesquisa.

As docentes das turmas de PP – III das sete unidades de creche foram convidadas à responderem ao questionário, porém, ao visitar as unidades escolares e explanar sobre a pesquisa, apenas quatro docentes concordaram em participar, sendo duas regentes (período matutino e período vespertino) da mesma unidade escolar, o Lar e Creche São Francisco de Assis. As docentes

das unidades Creche Municipal Comecinho de Vida; Creche Municipal Nívea Sebastiana Carneiro Gratão; Centro Infantil São Paulo Apóstolo e Escola Municipal Raio de Sol absteram-se de responder. Dessa forma, apresentamos os dados obtidos com as regentes das unidades Centro Infantil São Francisco de Assis; Lar e Creche São Francisco e Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta. Para resguardar a integridade da identidade das participantes optamos pelo uso de codinomes.

### 3.1. Contextualizando as Práticas Pedagógicas para o Ensino das Relações Étnico-raciais no Cenário Nacional

Diante dos inúmeros problemas que permeiam a educação escolar devemos pensar na prática pedagógica imbuída de uma perspectiva teórica. Na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica é necessário que o professor tenha consciência crítica e política da sua ação educativa para que a alimente e dê continuidade a um fazer com finalidades específicas de cada saber. Para alcançarmos a práxis, “ação transformadora da realidade” é de extrema importância a união da teoria e prática, de modo que essa relação possua intencionalidades e objetivos condizentes ao que se quer atingir (PADILHA, 2002).

Nesse sentido, tão necessário refletirmos sobre as políticas curriculares e os conteúdos a serem ensinados é discutirmos a prática pedagógica. A teoria serve para orientar a prática, visto que a prática também está imersa na teoria e ambas se completam, se relacionam (SAVIANI, 2003) Ou seja, para uma efetiva práxis são necessários elementos que possam garantir a aprendizagem do educando, é importante que o professor tenha o domínio do conteúdo sistematizado que vai mediar.

Como destaca Padilha (2002) é fundamental que a ação docente seja direcionada, que pedagogicamente professores não façam o que “acham” melhor, ou mais condizente ou conveniente, não podemos trabalhar com suposições, é necessário por parte do professor estudo, pesquisa, reflexão e preparação conjunta ao currículo escolar. Logo, para uma prática pedagógica direcionada o professor deve ter claro para si, quais os objetivos pretendem ser alcançados, para que então possa se preparar com suporte teórico, se tornando capaz de oferecer uma prática pedagógica fundamentada, no

momento da produção imaterial que constrói juntamente com seus alunos. Pois,

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (FRANCO; PIMENTA, 2012, p. 21).

Para isso o docente deve pensar ao elaborar seu planejamento em quais estratégias de ensino será melhor utilizar no trabalho com determinado conteúdo, em quais procedimentos pedagógicos ajudará o educando a aprender de maneira crítica.

Com relação à mediação do professor na Educação Infantil, Marsiglia (2011, p.36) destaca o fato de que “[...] o educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo”. A criança deve ser estimulada em seus potenciais ao ser exposta à cultura que lhe é apresentada. Pois, “os conceitos científicos desenvolvem-se a partir da colaboração entre o adulto e a criança, e esse é um processo não natural” (MARSIGLIA, 2011, p.39).

Já para Gasparin (2002) quando consideramos a educação de crianças de 0 a 6 anos ou primeira infância, a complexidade é maior, pois existe a falsa concepção de que a Educação Infantil é limitada ao “não ensinar” ou “não educar”, de que nessa faixa etária elas ainda não estejam preparadas para práxis. No entanto, segundo o autor, as crianças são seres humanos preparadas para o educar-se, e ressalta a importância de no processo educativo contextualizar primeiramente os saberes do educando, levando em consideração as suas vivências, pois sua aprendizagem inicia-se bem antes do contato escolar.

Quando pensamos o processo educativo na Educação Infantil e o fazer docente numa perspectiva da PHC, por si só já encontramos algumas particularidades, quando atribuímos a essas crianças os demarcadores sociais de raça e classe, e buscamos compreender a realidade da vivência e da aprendizagem de crianças negras na educação infantil, a situação toma uma

complexidade ainda maior, pois nos esbarramos em diversas situações de omissão e despreparo dos profissionais docentes quanto ao ensino para a educação das relações étnico-raciais.

Algumas pesquisas ao longo das últimas décadas sobre as práticas docentes para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil no contexto do cenário nacional tem demonstrado de maneira geral a negligência da instituição escolar quanto inserção da temática racial nos currículos e na prática escolar, mesmo após a implementação da Lei 10.639/03.

As educadora Camila da Silva Santana, em seu estudo intitulado *Relações Étnico-Raciais e a Prática Pedagógica na Educação Infantil* realizada em 2015, ao analisar como foram implementadas as Diretrizes Curriculares para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em uma instituição de Educação Infantil de Florianópolis constatou que embora a temática racial estivesse sendo retratada na proposta curricular municipal, no PPP escolar e no plano de trabalho da professora regente, na prática cotidiana quase nada era realizado. O que demonstrou um abismo entre teoria e prática, além do despreparo docente e da necessidade de investimento em cursos de formação continuada.

As pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012), em *As Relações Étnico-Raciais e a Sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes* verificaram que as crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido sobre as crianças entre 0 e 6 anos. Por isso, as autoras consideraram a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças. Sobretudo, pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos da realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial do Brasil.

Em sua obra *Formação Inicial de Professores – Conversas sobre Relações Raciais e Educação* (2018), a educadora Janaína de Azevedo Corenza relata o resultado de sua pesquisa de doutorado, na qual buscou saber se os currículos ofertam discussões sobre o tema racial. Nessa busca ela ouviu os futuros professores e egressos da Pedagogia localizados no estado

do Rio de Janeiro, e o que dizem sobre a educação para as relações étnico-raciais envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, como meio de compreender quais saberes adquiriram, uma vez que as pesquisas realizadas nas escolas de educação básica apontam como resultados a necessidade de investimentos na formação docente. Ela constatou a realidade de discriminação racial presente nas escolas e a dificuldade que os estudantes e egressos da Pedagogia têm em lidar com ela. Identificando mediante os relatos sobre as posturas a serem tomadas como futuros professores ou gestores em situações de racismo vivenciadas nas escolas pelas crianças, ainda são resolvidas na base da conversa e da culpabilização da família pelo ocorrido. Sendo que a revisitação de ações da própria escola como o debate sobre o PPP, a mudança curricular, e a problematização dos fatos com a comunidade escolar ainda são respostas pouco apresentadas.

Já em *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*, Eliane dos Santos Cavalleiro, apresenta sua pesquisa realizada em parceria com o Núcleo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro – NEINB, da Universidade de São Paulo – USP. Nela a autora problematiza a relação diária com crianças de 4 a 6 anos que apresentavam identidade negativa em relação ao seu grupo étnico, gerando questionamentos acerca do silêncio do professor, o silêncio da criança e o silêncio do contexto da família frente a situações discriminatórias. Por meio dela, verificou que as professoras investigadas não percebem diferenças étnicas entre as crianças, assim como, não percebem as influências do material dos livros didáticos na construção da identidade da criança. Já frente aos conflitos, situações de agressões ou relacionamento entre os alunos na escola, estes, são tratados apenas como um momento em que pode ser trabalhado o auto respeito. As diferenças étnicas não são verbalizadas de maneira elaborada pelas professoras, pois em suma, as educadoras não conseguem identificar em seus próprios atos ou nos dos alunos o racismo explícito, preferindo deixá-lo a parte.

Em sua dissertação intitulada *Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo, realizada em 2017*, a educadora Waldete Tristão Farias Oliveira teve o intuito de compreender como a temática racial se tornou um dos componentes estruturantes do currículo da educação infantil e de que forma

passou a integrar a proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil, da cidade de São Paulo. A investigação, de natureza qualitativa, caracterizou-se como um estudo de caso único. O estudo constou da análise de documentos produzidos no âmbito da unidade, entrevistas semiestruturadas com a direção, assistente de direção, coordenação pedagógica e professoras e sessões de observação. Os dados colhidos revelaram que as práticas educativas realizadas nessa EMEI são únicas e singulares, demonstrando o compromisso da gestão em trazer para o currículo a história e cultura africana e afro-brasileira. De outro lado, emergiram desafios relacionados à precariedade da formação inicial das professoras, culminando com o despreparo delas para a mudança de suas práticas, de modo geral, e, particularmente, quando se trata da temática das relações étnico-raciais.

A pesquisadora Hilda Maria de Alvarenga em *Representações Docentes sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis* (2015) se propôs compreender as representações docentes das profissionais da educação infantil no que se refere ao processo educativo das relações étnico-raciais, em um Centro Municipal de Goiânia. Para isso foram analisados os dados constituintes das identidades das profissionais de Educação Infantil, através dos quais foi possível compreender como esse conjunto comparece no exercício de suas práticas pedagógicas cotidianas e nas suas subjetividades. Cruzando esses dados foram traçados os elementos constitutivos das identidades profissionais, isto é, dados referentes à escolaridade de seus pais (capital cultural da família), suas orientações religiosas, suas trajetórias escolar e profissional, e seus pertencimentos étnicos. A partir dos aspectos observados, a autora verificou que a situação encontrada no CMEI municipal não se difere em muito de outras unidades espalhadas pelo Brasil, de modo que ao mesmo tempo em que os dados pesquisados tenham evidenciado uma realidade omissa quanto às questões raciais, eles também apontam indicativos de mudanças por parte das profissionais frente à ausência de um trabalho sistematizado contínuo na instituição e às situações de silenciamento.

### 3.2. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IPAMERI- GO

A promulgação da Lei 10.639, em 2003, insere a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, ao passo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelece direcionamentos ao trabalho com a temática étnico-racial nas instituições de ensino. Para efetivação tanto dessa Lei quanto das Diretrizes, temos o Plano Nacional de Implementação com finalidade de institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, impulsionando-nos a refletir sobre a formação do professor, seus saberes e fazeres, o papel da escola e do currículo como elementos importantes para a realização do trabalho docente.

Quando refletimos sobre o fazer docente e a importância do papel do professor na mediação da sistematização do conhecimento nos deparamos com multiplicidades e multimodalidades de saberes que são constituídos a partir das experiências e interações sociais dos sujeitos educadores, assim como as vivências de cada aluno são relevantes no seu processo de apreensão do conhecimento científico,

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com os outros atores escolares, etc (TARDIF, 2014, p.11).

Assim, o saber docente é a confluência de vários outros saberes que se coadunam, a fim de proporcionar aos docentes as competências e habilidades requeridas ao exercício de sua profissão. Na abordagem da PHC os saberes docentes aparecem agrupados em cinco categorias: o saber atitudinal, que são as “atitudes e posturas inerentes ao papel do educador”, que está relacionado às competências de identidade e personalidade do professor; o saber crítico-contextual, que envolve a apreensão crítica da realidade socio-histórica que permeia o trabalho docente, sendo fruto do processo de evolução/transformação da sociedade; os saberes específicos, relacionados às disciplinas do currículo que são originadas nas diversas ciências, artes,

tecnologias etc., e que “precisam ser assimiladas pelos educandos em situações específicas” (SAVIANI, 1996, p.49). Já os saberes pedagógicos “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados pelas teorias educacionais [...]” (SAVIANI, 1996, p. 49) e estão na base do trabalho educativo, e por último os saberes didático-curriculares, que “compreendem os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa [...], o domínio do saber-fazer” (SAVIANI, 1996, p. 49).

Nesse sentido, compreendendo os fazeres docentes como ação intencional que busca interferir sobre determinada realidade, a fim de transformá-la, indissociável dos saberes acumulados, a prática do professor se constitui como uma importante fonte de análise (PIMENTA, 2002). Uma vez que

[...] na ação docente, o professor: produz um saber, [...], um saber fazer, um saber ser, posturas e valores sobre o ensino, a partir de suas experiências, nos quais os diferentes saberes se encontram amalgamados e em constante dinamicidade (BORGES, 2004, p.220).

É na cotidianidade da prática docente que podemos perceber o que de fato está imbuído no seu fazer. Pois é ela que traz à tona a essência de seus saberes, de suas concepções, do que considera importante ser aprendido em sala de aula. No que compete ao ensino das relações étnico-raciais na análise das práticas dos professores, é possível observar qual o lugar ocupado por essa temática, quais atitudes e posturas são tomadas pelos docentes diante das diversas situações de racismo e discriminação étnicos, da incorporação ou não dos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, situando assim o tratamento dado a essas questões.

Ao analisarmos as práticas docentes nas unidades de creches municipais, um dos primeiros questionamentos que fizemos foi quanto ao conhecimento da Lei 10.639/03 pelas docentes e suas percepções para a implementação desta nas ações cotidianas. Já que nos interessa identificar entre elas, práticas pedagógicas que considerem a seleção de conteúdos e metodologias que valorizem a diversidade e promovam a opção por caminhos que visem à solução dos conflitos, em especial

os de motivação étnica em sala de aula.

Porém, ao averiguarmos quais docentes conheciam a Lei 10.639/03 e suas implicações nas unidades municipais, apenas duas demonstraram ter tido contato com a leitura de conteúdos voltados para a aprendizagem sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais. De acordo com elas:

A Lei 10.639/03 objetiva assegurar e valorizar a diversidade cultural, a escola precisa acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo seus currículos, projetos pedagógicos e relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação antirracista. Muitas escolas ainda não reconhecem o ensino desta temática na educação infantil por acreditarem ser obrigatória somente no ensino fundamental, esta conduta ignora a legislação, como a alteração da Lei 9.394/96 (Zuri, 2022, Centro Infantil São Francisco de Assis).

É uma Lei importante que traz um assunto que faz parte da nossa história, e que deve ser discutido e ensinado sobre a cultura afro-brasileira (Chiamaka, 2022, Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta).

Como evidencia Santana (2009) é visível a falta de informação dos professores sobre a importância da Lei 10.639/03 e as implicações de sua implementação, além do desconhecimento por uma boa parte dos educadores. Os dados demonstram que a realidade das creches municipais não se difere em muito da encontrada em outros municípios pelo Brasil, mesmo após quase duas décadas da promulgação da Lei 10.630/03 ainda é comum encontramos docentes que nunca tiveram contato com os documentos legais sobre a temática racial, voltados para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico (MAZZEU, 1998, p.45).

A inserção da temática da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores – inicial e continuada – é indispensável para a constituição dos educadores do século XXI. Quando pensamos e discutimos a necessidade de cursos de formação continuada estamos nos referindo ao processo de educação e formação centrado em três

eixos básicos:

- ☐ o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo;
- ☐ o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas;
- ☐ a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano (MAZZEU, 1998).

Dessa forma, consideramos que o saber atitudinal seja de extrema relevância para o fazer docente, pois a postura do educador em sala de aula não é neutra, pelo contrário, ela está permeada pela sua própria realidade histórica e social, muitas vezes com uma visão estereotipada e preconceituosa do que é ser negro. Por isso, tão importante quanto a educação dos alunos é a conscientização dos educadores e a apropriação do conhecimento que lhes permita uma visão positiva e enriquecedora da cultura afro-brasileira e africana. É necessário um distanciamento dos valores civilizatórios europeus ao mesmo tempo em que deve-se buscar conhecer cada vez mais, sobre a cultura africana e seus legados na formação cultural brasileira. Portanto,

A efetivação das relações étnico-raciais passa pela mudança dos paradigmas com que os docentes trabalham, e fundamentam seu fazer pedagógico. Essa perspectiva de educação incide na valorização das pessoas negras, suas histórias e culturas, o que representa incluí-las no currículo escolar e na sua prática docente. Ou seja, é muito mais que incluir apenas numa ou noutra do conhecimento. Isso exige do corpo docente mudança no olhar sobre as pessoas negras, de modo que suas experiências de vida e práticas culturais sejam respeitadas, haja vista elas serem carregadas de saberes que nem sempre estão contemplados no currículo dos cursos e no fazer dos docentes e estudantes (CHAGAS, 2014, p. 129).

Para isso, é fundamental que os educadores estudem sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, conheçam o outro lado da história, a dos dominados. Dessa forma os saberes relativos ao ensino das relações étnico-raciais na formação de professores poderão contribuir para que os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana possam chegar definitivamente às salas de aula e se convertam também em fazeres, em ações e atitudes que favoreçam o conhecimento de outra parte da história do Brasil.

Entendemos que o caminho mais viável para que nossa realidade seja alterada é a partir do investimento nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A formação de professores no Brasil, por si só, já se constitui como um grande desafio, dada a sua complexidade, e não pode estar deslocada de uma política de formação que considere as necessidades atuais da educação e da sociedade multicultural e pluriétnica. Ao verificarmos a oferta de curso de formação continuada para as educadoras do PP- III observamos que apenas uma das docentes recebeu cursos formativos voltados para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, nenhum deles foi ofertado pela SME, sendo que todos eles foram realizados em decorrência do curso de Pós-Graduação.

Não recebi nenhum curso oferecido pela SME, de 2003 para cá. Mas participei de seis cursos formativos com a temática racial em função do mestrado. Em 2019, participei da execução de uma ação pedagógica realizada pela SME, "Um Boneco Meu", onde tomei conhecimento da temática, e desde então, me dediquei a buscar conhecimentos referentes ao assunto para que eu pudesse desenvolver melhor as práticas em sala de aula (Zuri, 2022, Centro Infantil São Francisco de Assis).

Esse é um dado muito importante, pois reflete a negligência das instâncias de poder com relação ao ensino da educação para as relações étnico-raciais e o distanciamento entre teoria e práxis. No mundo contemporâneo marcado pelas diferenças nos mais variados contextos, tratar das diversidades que dele fazem parte é muito mais que uma exigência legal. Deve ser um compromisso assumido pela educação, pelo ensino, por seus atores e pela sociedade como meio de inserir e de garantir um processo de inclusão dos diversos grupos étnicos.

Outro saber tão essencial quanto o saber atitudinal são os saberes didático-curriculares. Faz-se necessário indagarmos se os currículos propostos nos cursos de formação de professores e na escola dialogam com as diferenças e com o ensino das relações étnico-raciais. Como vimos na seção anterior, na análise do material didático utilizado pelas docentes do PP- III, foram encontradas referências significativas sobre a cultura afro-brasileira e africana, mas esse material por si só não representa nada. É a partir da mediação docente, dos conteúdos elencados, da escolha da metodologia adequada, que o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos vai

sendo construído.

Conforme destaca o professor Saviani (2008) para que haja uma transmissão-assimilação dos conteúdos e a construção do saber objetivo é necessário que as atividades realizadas com os alunos favoreçam o diálogo entre eles e o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Devem ser levados em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. Quando questionadas com que frequência elas desenvolviam atividades voltadas ao combate ao racismo observamos que a maioria delas trabalhavam essas questões em sala e que buscavam de alguma forma inserir a temática em suas ações cotidianas.

Tenho conversas espontâneas com o aluno sobre o assunto. (Amara, 2022, Lar e Creche São Francisco de Assis).

Trabalho diariamente através do processo de formação identitária da criança, os eixos da BNCC (O Eu, o Outro, Nós), o conhecimento referente aos conteúdos citados na Lei, a abordagem no material, atividades pedagógicas e nas relações interpessoais (Zuri, 2022, Centro Infantil São Francisco de Assis).

Sempre que temos um assunto que fala sobre as diferenças, gosto de conversar, contar histórias, apresentar vídeos, cantigas que falam sobre o tema para fazer com as crianças uma reflexão sobre a importância de respeitar as diferenças raciais, sociais e que possam valorizar suas individualidades, suas características (Chiamaka, 2022, Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta).

A educadora Eliane Cavalleiro (2006) em sua pesquisa chama nossa atenção para a presença do racismo e discriminação na escola e denuncia que em situações conflituosas, de agressões ou relacionamento entre os alunos na escola, estes, são tratados apenas como um momento em que pode ser trabalhado o auto respeito, e as diferenças étnicas não são verbalizadas de maneira elaborada pelas professoras, pois em suma, as educadoras não conseguem identificar em seus próprios atos ou nos dos alunos o racismo explícito, preferindo deixa-lo a parte. Merece destaque a percepção das docentes de atitudes racistas entre as crianças, e como elas se sentem diante de tais situações para a tomada de decisões, visando a solução dos conflitos. Por exemplo, a professora Zuri ressalta que:

Sempre ocorrem situações conflituosas com relação ao fenótipo, características físicas das crianças negras. Aproveito a situação para abordar o ocorrido explicando sempre pautada nos princípios e

valores humanos, bem como no reforço positivo das diferenças entre cada criança e a valorização de sua identidade (Zuri, 2022, Centro infantil São Francisco de Assis).

O alunado negro sofre mais reprovação e exclusão em relação ao alunado branco. As situações de discriminações vividas na escola ocorrem frente aos olhos dos professores, os quais preferem omitir as situações vivenciadas pelos alunos negros e ignoram as relações étnicas no ambiente da escola e tais circunstâncias só reforçam a exclusão de crianças negras que já sofrem discriminação vinculadas aos livros didáticos, meios de comunicação entre tantas outras (CAVALLEIRO, 2006). Desse modo, as rotulações, as agressões, as discriminações, os apelidos, os silêncios, os direitos negados, os deboches, a ridicularização, o desprezo, os xingamentos referentes a cor da pele que geram nas crianças negras o silêncio, a dor, o medo e impotência não são considerados problemas que devem ser discutidos e problematizados na escola, pois são rotulados como problemas de cunho pessoal.

As outras docentes foram unânimes em afirmar que não presenciaram situações de racismo nas turmas em que atuam, o que apenas corrobora com a realidade descrita pela autora. Além disso, todas tem em comum o fato de não se sentirem seguras e preparadas para lidarem com tais situações, o quanto queriam, ao mesmo tempo em que reforçam a necessidade latente de se fundamentarem por meio do estudo e realização de cursos direcionados. Com relação a carência e a urgência da realização de cursos de formação continuada voltados para a educação das relações étnico-raciais elas apontam que:

Temos sempre de refletir e aprender novas práticas, ouvir o que os grupos raciais reivindicam, sentem, precisam e trabalhar com as crianças desde a educação infantil o conceito de diferenças e diversidade, já que o Brasil tem uma população e cultura muito diversificada (Adichie, 2022, Lar e Creche São Francisco de Assis).

É uma necessidade de extrema importância, para que ainda na educação infantil, sejam trabalhadas as questões raciais e de formação identitária das crianças. É fundamental desde cedo tratar sobre a contribuição negra sobre a cultura e a literatura. Essas crianças passam a ter referências e sentem-se parte da escola, inseridas naquela realidade (Zuri, 2022, Centro Infantil São Francisco de Assis).

E por fim, não poderíamos deixar de refletir sobre a omissão quatro docentes das turmas dos PP- III das outras unidades de creche municipais. O que isso revela? Essa característica é apenas do município ou se perpetua em

outras localidades do Brasil? Como verbera Cavalleiro (2020, p. 98) “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e discriminação no interior da escola”. Ao silenciar a escola demonstra desrespeito e desprezo.

A questão do silenciamento é reflexo da complexidade e da negligência com a qual é tratada a temática da educação racial no Brasil, não se trata de um acontecimento isolado, e há todo um sistema de racismo estrutural e institucionalizado por trás da abstenção das docentes. Ora, encontramos na escola educadoras, inclusive no município de Ipameri, que se dizem compromissadas com seu fazer profissional, mas mostram-se apáticas quanto às suas ações, principalmente quando questionadas sobre as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da pré-escola.

## **CONCLUSÕES**

Ao pesquisar as implicações da Lei 10.639/03 na construção da educação para a diversidade étnico-racial nas unidades escolares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ipameri-GO, nos deparamos com a complexidade que circunda o trabalho com essa temática. Por outro lado, encontramos nos referenciais teóricos, possibilidades de articulação da teoria com a prática pedagógica numa relação dialética, pelo menos em algumas das unidades pesquisadas, que favorece a transformação da realidade pesquisada. Também foi possível perceber indicativos de que o contexto político educacional em que se encontram as discussões da educação da infância brasileira, como a educação para as relações étnico-raciais se constitui como momento propício na busca da discussão a respeito de alguns fundamentos para a implementação de propostas que abordem a questão em pauta neste trabalho.

Nesse sentido destacamos a importância da educação para as relações étnico-raciais e da inserção da temática da diversidade e das diferenças no planejamento das atividades curriculares e não apenas nas extracurriculares como ainda tem sido mais comum nos espaços escolares (SAVIANI, 2011). Pois, ao consideramos os aspectos históricos da formação dos negros no

Brasil, compreendemos que as categorias raça e classe devem ser tratadas de forma indissociável, visto que uma não é superior a outra nesse contexto. Ambas, igualmente juntas, podem traduzir a realidade de forma dialética, principalmente da relação entre homem-sociedade e educação.

Conhecendo o processo histórico sobre as condições de vida dos negros no Brasil, constatamos que a eles fora negada a educação formal, até certo período histórico. E, à medida que se ampliaram essas considerações, compreendemos que há uma relação intrínseca entre a população pobre e negra, e que ela possui desiguais condições de acesso e permanência na educação. Conforme denuncia Fernandes (2008) tanto a ideologia do branqueamento quanto a inviabilização de recursos públicos e investimentos em políticas públicas tornaram o espaço destinado à educação das crianças negras um espaço excludente e de perpetuação das desigualdades sociais de raça/classe.

As lutas e reivindicações da população negra ao longo dos anos suscitaram a criação de legislações específicas para as relações étnico-raciais e a educação, dentre elas, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. A Lei nº 10.639/2003 foi o movimento inicial garantido nos documentos legais no Brasil e possui sua relevância histórica. No entanto, inicialmente ela mostrou-se de forma mais genérica sem perspectiva de respaldo aos processos formativos dos profissionais que atuavam com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e desconsiderou, no texto oficial, a Educação Infantil. Posteriormente, com o intuito de sanar tais lacunas, as DCNs para as relações étnico-raciais conseguiram elucidar os processos teóricos-metodológicos, formativos e avaliativos para pensar as relações raciais na Educação Básica brasileira, desde a primeira etapa. Dessa forma, as duas legislações são basilares do ponto de vista histórico e de garantia à educação na busca pela superação do racismo e da desigualdade racial no âmbito da educação.

A análise documental mostrou que as políticas curriculares regionais e municipais foram pouco ou quase nada impactadas pela Lei 10.639/03, mesmo após quase duas décadas dessa conquista no âmbito nacional. Dentre os

documentos analisados: O Documento Curricular Ampliado de Goiás; O Plano Municipal de Educação (2015 – 2025); o Planejamento Anual de Curso (Maternal – PPP III); e os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, apenas o DC-GO apresentou uma discussão substancial sobre a implementação de ações pedagógicas voltadas para a educação racial. Além disso, verificamos que os Projetos Políticos Pedagógicos não abordam a discussão para a diversidade racial e para as diferenças, com exceção do Centro Infantil São Paulo Apóstolo, nenhuma outra unidade faz referência à temática no planejamento de suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, ao analisarmos o material didático de uso comum aos PP- III verificamos no livro didático adotado proposições de atividades direcionadas em diversas unidades. Diante disso, inferimos que em alguma medida é possível encontramos respaldos da EREER nas atividades cotidianas e não apenas nas datas comemorativas. As autoras Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) chamam nossa atenção para o papel da representatividade positiva nos livros didáticos e sua influência na autoestima das crianças negras, porém os livros didáticos são apenas uma das formas de representação utilizadas e, por isso, não deve ser visto como algo preponderante quando esse aparece de forma isolada. Pelo contrário, devem ser utilizados de forma crítica, pois podem contribuir de forma negativa para a autoestima da criança negra e de seu pertencimento racial; no entanto, podemos encontrar livros que podem ser muito úteis no fortalecimento de uma autoimagem positiva para essas crianças.

Ao investigarmos sobre as práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas nas unidades escolares de creches municipais, nos deparamos com um obstáculo logo de início, as docentes regentes dos PP- III de quatro unidades escolares absteram-se em responder, reduzindo nosso universo de pesquisa de sete para apenas três unidades. Foram coletados os dados do Centro Infantil São Francisco de Assis; Lar e Creche São Francisco de Assis e Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta. A análise de dados demonstrou que a realidade da Educação Infantil do município de Ipameri-GO é muito semelhante à de muitos municípios levantados pela revisão bibliográfica, ou seja, mesmo após quase duas décadas de promulgação da Lei 10.639/03, não foram encontradas medidas e ações pedagógicas significativas

e substanciais para o desenvolvimento das atividades curriculares para o ensino das relações étnico-raciais no município. Além do material didático encontrado, dos eventos em datas comemorativas em alusão ao treze de maio – Abolição da Escravatura – e ao vinte de novembro – Dia da Consciência Negra – apenas em duas unidades as docentes relataram realizar atividades direcionadas para educação racial com certa periodicidade, no Centro Infantil São Francisco de Assis e na Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta.

Quanto a percepção e atuação das docentes para o ensino das relações étnico-raciais verificamos uma discrepância entre as unidades participantes: em uma das unidades, as duas professoras regentes (matutino e noturno) não demonstraram ter muito conhecimento sobre a temática, nem interesse. Em várias situações é perceptível uma certa apatia com relação às situações conflituosas em decorrência do racismo e da discriminação racial no ambiente escolar. Por outro lado, em duas das unidades observadas, verificamos um outro nível de conhecimento e envolvimento por parte das docentes regentes, o que revela o quanto a questão da busca pelo conhecimento pelo docente e da formação continuada é importante e interfere na sua atuação e prática cotidiana.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** --São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural.** Feminismos Plurais (Coordenação Djamilia Ribeiro). São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALVARENGA, H. M. **Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis.** 161 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 10.639.** Brasília: MEC, SEB, 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004.

\_\_\_\_\_. CNE. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 11.648.** Brasília: MEC, SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Parceria: Conselho Nacional de Secretários da Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, 2018.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa** nº106, março 1999, p.117-127.

CATROGA, F. 2001. **Memória, história e historiografia.** Coimbra, Quarteto.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** - 6ª. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CERIZARA, A. B. **Rousseau: a educação na infância.** São Paulo: Scipione, 1990.

CHAGAS, W. F. Ações Afirmativas na educação superior: um debate para além das cotas raciais. In: ARRUDA, Luciene Vieira de; BEZERRA, Rosilda Alves; CHAGAS, Waldeci Ferreira (Orgs.). **Interface dos saberes, formação docente e diversidade cultural**. João Pessoa: Ideia, 2014.

COPPE, M. R. **Da educação como direito ao direito à educação: a não regulamentação e a improvisação como prática autoritária da política educacional no município de Chopinzinho/PR (2007-2015)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, História e Organização da Educação), 2017.

CORENZA, J. de. A. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação** / Janaína de Azevedo Corenza. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018

FEITOSA, R. M. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº: 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF, nov/2009.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S.G. (org) **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Kuhlmann Jr., M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p.

LOMBARDI, J.C. Notas sobre a Educação da Infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, A.C.G (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

HASENBALG, C. A. O Negro nas Vésperas do Centenário. **Estudos Afro-Asiáticos**. nº 13, p. 79-86, 1987.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, nº. 10, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES v. 19, nº 44, abril/ 1998.

MORAIS, D. S.; OLIVEIRA, E. R.; SILVA, P. B. G. As Leis 10.399/03 e 11.465/08 se fazem necessárias? **Presente! Revista de Educação**, Salvador, ano 16, n.16, p.32-33, dez. 2008.

MONTEIRO, F. Y. S. Educação Infantil e Pedagogia Histórico- Crítica: apontamentos sobre a educação escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 39, p.01-13, 2021.

MOTTA, D. C. Florestan Fernandes e a sociedade de classes por uma perspectiva racializada. In: **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista** [livro eletrônico] / organização Danilo Enrico Martuscelli, Jair Batista da Silva. Chapecó, SC: Ed. dos Autores, 2021.

MOTTA, D. C. **Desvendando mitos: a relação entre “raça” e classe na obra de Florestan Fernandes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: EDUSP, 1998.

OLIVEIRA, W.T. F. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 281 fls. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ORSO, P. J; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) – Contribuições para a história e a historiografia da educação brasileira**. UNICAMP. São Paulo: 2016.

PADILHA, V. A indústria cultural e a indústria do lazer: uma abordagem crítica da cultura e do lazer nas sociedades capitalistas globalizadas. In: MÜLLER, Ademir; DACOSTA, Lamartine Pereira (Org.). **Lazer e desenvolvimento regional**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

PAULA, B. X. de. O ensino de História e cultura afro-brasileira e a contribuição das populações de matrizes africanas no Brasil – ANPUH. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo, julho 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M., Sarmento, M. J. **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPAMERI. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação – 2015/2025, maio /2015.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Anual de Curso – Maternal I ao PP-III**. Secretaria Municipal de Educação, 2021.

\_\_\_\_\_. Centro Infantil São Francisco de Assis. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

\_\_\_\_\_. Centro Infantil São Paulo Apóstolo. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

\_\_\_\_\_. Lar e Creche São Francisco de Assis. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

\_\_\_\_\_. Creche e Pré-Escolar Municipal Luzes da Ribalta. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

\_\_\_\_\_. Creche Municipal Comecinho de Vida. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

\_\_\_\_\_. Creche Municipal Nívea Sebastiana Carneiro Gratão. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

\_\_\_\_\_. Escola Municipal Raio de Sol. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Ipameri, 2021.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jan. 2021.

RODRIGUES, T. C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. --São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

\_\_\_\_\_. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, p. 19-26, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjmDL/?for=mat=pdf&lag=pt>. Acesso em: março. 2022.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. 2001. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-68.

SANTANA, C. S. **Relações Étnico-Raciais e Prática Pedagógica na Educação Infantil**. 63 fls. Dissertação de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, J. B; VIEIRA, E. P; SILVA, T. R. As políticas curriculares BNCC – BNC formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Revista Debates em Educação**. Vol. 14, Número Especial, 2022.

SANTOS, J. B. Pressupostos do paradigma do Capital Humano aplicados à Primeira Infância. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-30, maio2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6433>. Acesso em: maio. 2021.

SANTOS, J. B dos; SOUSA JR. L. de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa de Educação Básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685>. Acesso em: maio. 2021

SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1991.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. Goiás: Consed, 2020.

SILVA, D. A. C; CARVALHO, D.N de. A Integração do Negro na Sociedade de Classes: A Resistência Negra sob Perspectiva Marxista. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, jan-jun-2010.

SOUZA, F; LIMA, M. N (Orgs). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TONIOSSO, J. P. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: da legislação à prática docente (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda Programa de Pós-Graduação em Educação, Ribeirão Preto, 2011.**

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 2002. Disponível em: [declaracao\\_mundial\\_diversidade\\_cultural\\_unesco.pdf](#) (seed.pr.gov.br). Acesso em 10 de novembro de 2021.

## APÊNDICE



### QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS REGENTES DO PPP-III

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Você está nessa turma há quanto tempo?
- 3) Quantos alunos você tem?
- 4) Quantos deles você considera negros (as)?
- 5) Você já ouviu ou leu sobre a Lei 10.639/03? O que ela significa para você?
- 6) De 2003 para cá, você recebeu algum curso formativo sobre a educação racial? Se sim, quantos?
- 7) Com que frequência você desenvolve atividades voltadas para o combate ao racismo em sala de aula? Se desenvolve, poderia brevemente descrevê-las aqui?



- 8) No seu cotidiano você observa algum comentário ou prática que pode ser considerada racista entre as crianças? Se sim, como você costuma agir?
- 9) Você se sente segura para abordar essas questões raciais em sala de aula?
- 10) Você acredita que seja importante e necessária a ministração de cursos de formação continuada para a educação racial em nosso município?

Muito Obrigada, por sua participação!



**Estado de Goiás**  
**Prefeitura Municipal de Ipameri**  
**Secretaria Municipal de Educação**



**Planejamento  
Anual de Curso**

**PPIII**

**IPAMERI – 2020**

## INTRODUÇÃO

Caro professor, este é o planejamento anual da Educação Infantil para o ano letivo de 2020, será o seu apoio para o planejamento diário em todo decorrer do ano, estando atualizado com as novas normas da BNCC.

Este planejamento servirá para auxiliar e guiar o professor nos conteúdos diários, projetos a serem trabalhados, com base na grade curricular definida para a Educação Infantil do decorrente do ano, garantindo o direito de todos os alunos da rede municipal de ensino, de caminhar no mesmo patamar com acesso ao mesmo conteúdo, respeitando suas particularidades e especificidade.

Cabe ao professor ministrar suas aulas de acordo com as propostas dentro da sua individualidade e realidade da instituição, série e alunado.

## JUSTIFICATIVA

O conceito de infância ele muda ao longo da história humana, assim também como a visão de creche e também da educação infantil. Cada período histórico tem sua definição do que seria criança e infância, e, qual seria a educação para esta fase e sua função.

O surgimento de entidades que atendam ao público infantil com idade que compreende atualmente de 0 até 5 anos de idade, esteve ligado ao cunho assistencialista, ou seja, o local onde os pais podiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam para que ali obtivessem os cuidados necessários enquanto seus familiares permaneciam em suas atividades laborais.

O desafio atual é reverter essa visão que a sociedade ainda possui de que escola de educação infantil, é “escolinha” e lugar apenas a criança brincar, passar o tempo e ser cuidada. Este local também seria um meio para suprir necessidades de crianças que se encontravam em estado de pobreza.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirmar na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, do movimento de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da

educação. (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC, SEB, 2010.)

Mostrar para a comunidade escolar geral de que, o período escolar compreendido até 5 anos é essencial para o desenvolvimento futuro da criança, e que, nessa etapa a mesma terá contato com conceitos fundamentais que serão pré-requisitos para a séries seguintes.

Nessa fase que consideramos o brincar importante, mas com o olhar diferente de maneira que seja uma brincadeira planejada, com objetivos pré-estabelecidos que visam desenvolver a criança em seus aspectos cognitivos, sócio/afetivo e motor.

As atividades lúdicas tornam o aprendizado mais significativo e prazeroso, e nesse momento a criança vivencia experiências e de uma certa forma dá significado ao mundo que a cerca.

Um dos elementos mais importantes e que o brinquedo coloque a criança tem uma posição ativa, interativa, contribuindo para o seu desenvolvimento. É preciso explicar devido ao fato muitos brinquedos brincam por si só, ou seja, a criança é muito mais uma expectadora do que uma participante ativa. (SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a educação

infância: muito prazer em  
aprender/Aline  
Sommerhalder, Fernando  
Donizete Alves -1ed.-  
Curitiba, PR; CRV. 2011.)

Neste sentido o professor torna-se mediador do conhecimento, orientador desse processo e ainda, aquele que propõem desafios que visam a incentivar o aluno a superar seus medos, suas dificuldades e ultrapassar seus limites. A busca do conhecimento pela criança de ainda que desperte na criança a sua criatividade e curiosidade para os desafios propostos.

Devemos levar em consideração que crianças estão em constante aprendizado, e aprendem antes mesmo de se expressarem verbalmente. Por esta razão a educação infantil contribuir para que esse aprendizado se torne significativo e proporcione plena do indivíduo.

Para que os objetivos propostos, para esta etapa de ensino é necessário que se tenha um bom planejamento.

Para a educação infantil a nova BNCC vem regularizar e unificar o ensino garantido que as disposições contidas nas diretrizes, mas avança no sentido de relacionar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento com cinco campos de experiências, que devem ser sempre trabalhados simultaneamente nas diferentes fases o desenvolvimento da criança.

Dessa forma a BNCC da Educação Infantil contribuir para que essa etapa consolide como etapa primeira da Educação Básica e supere o estigma de uma educação menor, de baixa complexidade e que dispensa planejamento, intencionalidade, qualificação e seus recursos, apoio e respeito. Como sabemos valoriza e respeitar a Educação infantil, suas educadoras e educadores suas escolas, suas crianças famílias significa valorizar a educação.

Ao longo da  
educação básica na educação

infantil, no ensino fundamental e no ensino médio-, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais e pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.(BNCC na prática\ Equipe educacional da Editora.-1.ed.São Paulo; FTD, 2018).

Além de exercitar a nossa capacidade de reflexão, a Base provocação para da Educação Infantil da sua própria identidade, para um aprofundamento de conceitos e concepções que se colocam no cenário atual com espaço formativo dos professores.

### **Área: Língua Portuguesa**

#### **▪ Objetivo Geral**

- Proporcionar condições para a criança desenvolver seu autoconceito, independência, pensamento crítico, responsabilidade, espírito cooperativo e amizade.
- Oferecer oportunidade para a criança se desenvolver nos aspectos cognitivos, motor, afetivo, social e na linguagem oral e escrita.

#### **▪ Objetivos Específicos:**

- Usar a linguagem oral para conversar, brincar, comunicar-se, relatar suas vivências em situações de interação presentes no cotidiano e expor seu ponto de vista;
- Conhecer e produzir pequenos textos, oralmente;
- Ouvir histórias;
- Usar o diálogo para resolver conflitos;
- Participar da elaboração das regras do grupo;

- Ouvir com atenção;
- Pronunciar as palavras com clareza;
- Reconhecer o nome;
- Usar a linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e relatar suas vivências em situações cotidianas;
- Conhecer e reproduzir oralmente jogos verbais, histórias bíblicas, poemas e canções;
- Ouvir, comentar, reconhecer e recontar histórias;
- Defender seu ponto de vista respeitando os demais;
- Usar corretamente a linguagem oral;
- Preparar a fala para uma exposição oral;
- Participar em situações cotidianas nas quais se faz uso da escrita;
- Saber escrever o próprio nome;
- Reconhecer as letras do alfabeto;
- Conhecer os diferentes gêneros de textos que circulam no dia-a-dia;
- Levantar hipóteses sobre o tema a partir do título;
- Selecionar material para ler;
- Compreender o funcionamento comunicativo da escrita (escrever para ser lido);
- Produzir textos mesmo que não convencionalmente;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Interpretar pequenos textos;
- Recontar histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens;
- Explorar diferentes tipos de textos;
- Valorizar a leitura;
- Valorização da escrita como forma de registro;
- Manuseio, com cuidado, de livros e materiais escritos;
- Gosto pela leitura;
- Interesse por ler e ouvir a leitura;
- Zelo com os livros e materiais;
- Respeito pela produção própria e alheia;
- Curiosidade e interesse pela escrita.

## ➤ Linguagem Oral e Escrita

### Conteúdo

- Diálogo;
- Argumentação;
- Cantos/músicas;
- Calendário: mês, dia e semana;
- Escrita como representação da fala;
- Organização na escrita do nome;
- Reescrita a partir de suas hipóteses;
- Interpretação de pequenos textos;
- Função social da escrita;
- Dramatizações.

### ➤ Sistematização da Escrita

- Reconhecimento nominal;
- Letras maiúsculas e minúsculas (bastão e cursiva);
- Interpretação de pequenos textos;
- Cópias;
- Ditados/autoditados;
- Recorte de jornais, revistas e outros;
- Adivinhas.
- Obs:( lembrando que todas as atividades devem ser trabalhadas o concreto e a ludicidade);
- Utilizar os moldes vazados;

## ▪ I Período

### Janeiro/ Fevereiro

- Coordenação motora;
- Vogais minúsculas e maiúsculas (bastão/cursiva).

### Março

- Encontros vocálicos; **ai, au.**

- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **B/b e C/c; (leitura visual das sílabas)**

## ▪ II Período

### Abril

- Encontros vocálicos; ei, oi;
- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **D/d e F/f.**

### Maior

- Revisão dos encontros vocálicos já estudados;
- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **G/g e H/h.**

### Junho

- Encontros vocálicos: **ia, ui;**
- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **J/j e L/l;**

## ▪ III Período

### Agosto

- Revisão das consoantes já trabalhadas;
- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **M/m, N/n e P/p.**

### Setembro

- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **Q/q e R/r e S/s;**

## ▪ IV Período

### Outubro

- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **T/t, V/v e X/x.**

### Novembro

- Atividade de coordenação motora preparatória para as consoantes a serem introduzidas;
- Consoantes: **Z/z, K/k, W/w e Y/y.**

### Dezembro

- O alfabeto;
- Revisar o conteúdo ministrado no decorrer do ano letivo;

#### ❖ **Memória Cinestésica**

- Movimentos;
- Vogais (minúsculas maiúsculas);
- Consoantes (minúsculas e maiúsculas).

#### ❖ **Memória Visual**

- Trabalhar gradativamente através de gravuras vistas e do ambiente escolar de acordo com a aptidão dos alunos.

#### ❖ **Memória Auditiva**

- Trabalhar gradativamente através de palavras, músicas e sons de acordo com a aptidão dos alunos.

#### ❖ **Atividades Diversificadas**

- Colagem;
- Dobradura;
- Picar papéis coloridos;
- Enfiagem;
- Desenho livre e dirigido;
- Traçado;

- Labirinto;
- Recorte com os dedos;
- Deslizamento com giz de cera;
- Perfuração;
- Pontilhismo simples;
- Pintura;
- Caixa surpresa.

#### ❖ **Coordenação Motora Ampla**

- Saltitar;
- Rebolar;
- Arrastar;
- Dançar;
- Correr;
- Rolar;
- Engatinhar;
- Pular;
- Andar livremente batendo palmas **(Introdução: Março)**;
- Andar de um pé só **(Introdução: Março)**;
- Andar nas pontas dos pés **(Introdução: Abril)**;
- Andar com as mãos na cintura **(Introdução: Abril)**;
- Andar sobre linhas traçadas no chão **(Introdução: Fevereiro)**.

#### ❖ **Percepção Auditiva**

- Sons diversos (ambiente – sala de aula);
- Sons repetitivos (palmas, telefone...);
- Imitação de animais;
- Fazer colocações como: o pingo d'água quando cai no chão... PLIM, PLIM, PLIM...
- A buzina de um carro faz... bibi, bibi... e outros.

#### ❖ **Percepção Tátil**

- Explorar diversos objetos presentes na sala de aula;
- Formas geométricas;
- Numerais;
- Letras;

- Liso/áspero (**Introdução: Maio**);
- Macio/duro/mole (**Introdução: Maio**).

#### ❖ **Percepção Olfativa**

- Cheiros (hora do lanche ou momentos proporcionados pela professora).

#### ❖ **Percepção Gustativa**

- Sabores dos alimentos diários (doce/salgado/amargo/azedo).

#### ❖ **Metodologia**

- Conversa informal;
- Aulas expositivas;
- Atividades diárias como linguagem oral e escrita;
- Atividades práticas de sistematização da escrita;
- Uso diversificado de vários estilos de textos: músicas, texto informativo, rótulos, propagandas, poesias, receitas, histórias bíblicas;
- Roda de conversa;
- Forca;
- Dramatização;
- Conto e reconto de histórias;
- Leitura do nome;
- Jogos com nome;
- Memória;
- Dominó;
- Crachá;
- Caça-palavras;
- Cantinho da leitura;
- Palavras-cruzadas;
- Bingo de letras;
- Quebra cabeça;
- Reconto de histórias feitas pelos alunos e professora;
- Transmissão de recados;
- Mímica e gestos;
- Conversas informais e formais (recados, convites, bilhetes, informações);
- Jogos de escrita;

- Faz de conta (mercadinho, cantinhos, receitas, casinhas, etc.);
- Filmes;
- Histórias, trava língua, parlendas, adivinhas, dramatizações;
- Construção de livros individuais e coletivos;
- Discriminação auditiva e visual;
- Coordenação motora ampla;
- Coordenação motora fina;
- Outras metodologias serão explicitadas no decorrer do planejamento diário.

### ❖ **Avaliação**

No que se refere à avaliação, ela deve ser entendida como um instrumento diário de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados às competências e às habilidades desenvolvidas. Essa relação deve ser contínua para que o educador consiga perceber os avanços e as dificuldades dos alunos e, assim reavaliar sua prática e, se for preciso redirecionar suas ações.

Quanto às avaliações individuais, é importante observar o desempenho da criança quanto a:

- Participação;
- Disciplina;
- Atenção;
- Coordenação visual e motora;
- Cooperação;
- Justiça;
- Interesse;
- Desenvolvimento da aprendizagem;
- Higiene;
- Raciocínio lógico.

## **Área: Matemática**

### ▪ **Objetivo Geral**

Levar as crianças a reconhecerem e valorizarem os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano social; que desenvolvam a capacidade de analisar, relacionar, comparar, classificar, ordenar, criar, generalizar, avaliar, observar e explorar o ambiente que a cerca; que sejam cidadãos autônomos, capazes de pensar e tomar decisões; que sejam capazes de comunicar ideias matemáticas, hipóteses e soluções de situações problema utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática.

#### ▪ **Objetivos Específicos**

- Associar símbolos às quantidades correspondentes;
- Agrupar de diferentes maneiras uma mesma quantidade;
- Seriar diferentes materiais;
- Verbalizar numa série dada, o primeiro, o último, o que vem depois, o que vem antes;
- Fazer comparações entre números e quantidades;
- Ler, escrever, comparar e ordenar números;
- Participar de brincadeiras e jogos onde se faz uso da contagem;
- Manipular os elementos do seu ambiente;
- Classificar elementos segundo diferentes critérios, como cor, forma, tamanho, etc.
- Relacionar tamanhos, formas e medidas;
- Resolver situações-problemas;
- Observar formas geométricas;
- Verbalizar em diferentes situações a sequência numérica;
- Separar e generalizar materiais diversos;
- Colecionar materiais de acordo o interesse do grupo;
- Analisar e avaliar as suas conquistas;
- Seriar, comparar, ordenar e verbalizar números e quantidades;
- Saber tomar decisões a partir dos desafios da rotina diária;
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas e operações;
- Comparar as distâncias, medidas e tamanho;

- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
- Registrar números em diferentes situações;
- Manusear cédulas xerocadas em brincadeiras de faz de conta;
- Ter confiança em suas próprias estratégias;
- Comparar receitas (culinária, tintas, etc.);
- Comparação de escritas numéricas.
- **Obs: (lembrando que todas as atividades devem ser trabalhadas o concreto)**

## **Conteúdo**

### **▪ I Período**

#### **Janeiro/Fevereiro**

- Geometria: círculo;
- Cores: vermelho e amarelo;
- Doce/azedo;
- Cheiro bom/cheiro ruim; (Concreto)
- Números: 1, 2, 3 e 4.

#### **Março**

- Conceitos básicos:
  - ✓ Maior/ menor/mesmo tamanho;
  - ✓ Dentro/fora;
  - ✓ Igual/diferente;
- Geometria: quadrado e círculo;
- Cores: azul e verde;
- Doce e azedo, cheiros diversos (durante o lanche ou em momentos proporcionados pela professora);
- Revisar números trabalhados
- Números: 4, 5, 6, 7 e 8.

### **▪ II Período**

#### **Abril**

- Conceitos básicos:

- ✓ Direita/esquerda;
- ✓ Cheio/vazio;
- Cores: alaranjado e roxo;
- Geometria: círculo, quadrado e triângulo;
- Revisar números trabalhados
- Numerais de 9,10,11 e 12.
- Dezena
- Dúzia

### Maio

- Cores: branco e preto;
- Conceitos básicos:
  - ✓ Largo/estreito;
  - ✓ Curto/comprido;
- Geometria: círculo, quadrado, triângulo e retângulo;
- Os sinais: = e  $\neq$ ;
- Numeração decimal: 13,14,15 e 16.

### Junho

- Revisar os conceitos básicos;
- Cores: rosa e marrom;
- Revisar sinais: =,  $\neq$  e dezena e dúzia;
- Geometria: círculo, quadrado, triângulo e retângulo;
- Revisar os numerais: 17,18,19, e 20;

## ▪ III Período

### Agosto

- Revisão do conteúdo ministrado nos bimestres anteriores;
- Geometria: losango;
- Numeração decimal: 21,22,23, e 24;
- Operação: adição (+).
- Situação problema

### Setembro

- Geometria: círculo, quadrado, triângulo, retângulo e losango;

- Numeração decimal: 25,26,27;
- Revisão da operação: adição;
- Operação: adição (+)
- Situação problema;

#### ▪ IV Período

##### Outubro

- Numeração decimal: 28,29 e 30;
- Operação: subtração (-)
- Situação problema: subtração -
- Revisão das operações de adição e subtração;

##### Novembro

- Numeração decimal: 27, 28 e 29;
- Noção de par e ímpar;
- Numerais ordinais;
- Situação problema: subtração -

##### Dezembro

- Sequência numérica até 30;
- Revisão dos conteúdos ministrados no decorrer do ano;

#### ❖ Memória Cinestésica

- Movimentos;
- Numerais;
- Formas.

#### ❖ Memória Visual

- Trabalhar gradativamente através de gravuras vistas e do ambiente escolar de acordo com a aptidão dos alunos.
- 

#### ❖ Memória Auditiva

- Trabalhar gradativamente através de som, músicas e palavras ouvidas de acordo com a aptidão dos alunos.

### ❖ Metodologia

- Conversa informal;
- Aulas expositivas;
- Exploração e atividades com material concreto;
- Observar os números que fazem parte de sua vida (sapato, roupa, casa, data de nascimento, etc...)
- Bingo e ditado de números;
- Trabalho com sequência numérica através de régua, fitas métricas, trenas, quadro numérico, calendário;
- Músicas;
- Histórias (valorizando a sequência dos fatos);
- Jornais;
- Jogos de encaixe;
- Jogos numéricos;
- Uso do calendário;
- Pesquisa;
- Histórias;
- Exploração de numerais em diferentes materiais;
- Registro de jogos (posição, pontuação);
- Listas;
- Modelagem;
- Recorte e colagem;
- Observar e explorar o ambiente que o cerca;
- Manipular os elementos do seu ambiente;
- Classificar materiais manipulando e levando em consideração seus atributos;
- Trabalhar com rótulos e embalagens em diversas situações;
- Jogos de contagem;
- Situações problema envolvendo o cotidiano escolar;
- Ditado de números;
- Manipular e utilizar blocos e figuras geométricas;
- Jogos variados;
- Participar do feito e registro de receitas.

### ❖ Avaliação

No que se refere à avaliação, ela deve ser entendida como um instrumento diário de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados às competências e às habilidades desenvolvidas. Essa relação deve ser contínua para que o educador consiga perceber os avanços e as dificuldades dos alunos e, assim reavaliar sua prática e, se for preciso redirecionar suas ações.

Quanto às avaliações individuais, é importante observar o desempenho da criança quanto a:

- Participação;
- Disciplina;
- Atenção;
- Coordenação visual e motora;
- Cooperação;
- Justiça;
- Interesse;
- Desenvolvimento da aprendizagem;
- Higiene;
- Raciocínio lógico.

### **Área: Natureza**

#### **▪ Objetivo Geral:**

Levar a criança a perceber que deve viver com educação, harmonia, solidariedade e saber partilhar não somente seus bens, mais também a troca de conhecimentos, experiências, etc, respeitando e preservando o meio que a cerca.

#### **• Objetivos Específicos:**

- Estimulação dos 5 sentidos, desenvolvendo a capacidade de auto higiene e a identificação e nomeação das partes do corpo;
- Incentivar a importância ecológica, através da jardinagem e horticultura;
- Apresentar a diferença entre campo/cidade, estabelecendo a noção de tempo;

- Identificar a importância da água para os seres vivos mostrando a diferenciação entre seres vivos e não vivos, nomeado- os;

### **Conteúdo**

#### **• I Período:**

##### **Janeiro/Fevereiro**

- O corpo;

##### **Março**

- Os órgãos dos sentidos;

#### **• II Período**

##### **Abril**

- Hábitos de higiene e saúde.

##### **Maio**

- A natureza;
- Seres Vivos;
- Seres não vivos;

##### **Junho**

- As Plantas
- Partes da Planta
- Jardim, pomar e horta.

#### **• III Período**

##### **Agosto**

- Os animais;
- Peixes;
- Animais que voam;

##### **Setembro**

- Animais que podem prejudicar o ser humano;

- Animais domesticados;
- Animais Silvestres.

- **IV Período**

**Outubro**

- Cuidados com o ambiente
- A água.

**Novembro**

- Dia e Noite

**Dezembro**

- Revisão de todo o conteúdo trabalhado;

**❖ Metodologia**

- Utilização de materiais diversos: lápis, giz de cera, tinta guache, cola colorida e outros;
- Recorte e colagem;
- Dobradura;
- Roda de perguntas;
- Espelho;
- Recorte e colagem;
- Pintura;
- Histórias;
- Pesquisas;
- Experiências;
- Cartazes informativos (uso e confecção);
- Atividades em grupo e individuais;
- Leitura, escrita, desenho e coletas de dados;
- Busca e divulgação sobre a Dengue;
- Brincadeiras;
- Música;
- Filmes;
- Passeios;
- Conversas;

- Jogos;
- Atividades no livro didático;
- Atividades xerocadas.

### ❖ **Avaliação**

No que se refere à avaliação, ela deve ser entendida como um instrumento diário de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados às competências e às habilidades desenvolvidas. Essa relação deve ser contínua para que o educador consiga perceber os avanços e as dificuldades dos alunos e, assim reavaliar sua prática e, se for preciso redirecionar suas ações.

Quanto às avaliações individuais, é importante observar o desempenho da criança quanto a:

- Participação;
- Disciplina;
- Atenção;
- Coordenação visual e motora;
- Cooperação;
- Justiça;
- Interesse;
- Desenvolvimento da aprendizagem;
- Higiene;
- Raciocínio lógico.

### **Área: Sociedade**

- **Objetivo Geral:**

Levar a criança a perceber que deve viver com educação, harmonia, solidariedade e conhecer sua história partilhando conhecimentos, experiências, para assim, saber respeitar e preservar o meio que a cerca.

- **Objetivos Específicos:**

- Identificar, nomear e se reconhecer como membro de sua família, reconhecendo sua importância e valor que possui em

casa;

- Desenvolver socialização;
- Identificar os meios de transportes que circulam em nosso país, relacionando-os com o trânsito;
- Identificar os meios de comunicação existentes em nosso país;
- Identificar diferentes profissões, bem como sua importância para economia familiar e do país;
- Estimular o reconhecimento da história Brasileira.

## **Conteúdo**

### • I Período

#### **Janeiro/Fevereiro**

- Você;

#### **Datas Comemorativas**

- 27/02 - Carnaval;

#### **Março**

- A Família.

#### **Datas Comemorativas**

- 08/03 - Dia Internacional da Mulher;
- 14/03 - Dia da Poesia;
- 15/03 - Dia da Escola;
- 22/03 - Dia Mundial da Água.
- 27/03 – Dia Nacional do Circo

### • II Período

#### **Abril**

- Casa;

#### **Datas Comemorativas**

- 03/04 - Dia da Merendeira;
- 18/04 - Dia Nacional do Livro Infantil;
- 19/04 - Dia do Índio;
- 05/04 - Páscoa;
- 21/04 - Dia de Tiradentes;
- 22/04 - Descobrimento do Brasil.

### **Maio**

- A Escola.

### **Datas Comemorativas**

- 01/05 - Dia do Trabalho;
- 2º Domingo - Dia das Mães;
- 13/05 - Dia da Abolição da Escravatura;
- 19/05 - Dia do Gari.

### **Junho**

- Onde moramos.

### **Datas Comemorativas**

- 05/06 - Dia Internacional do Meio Ambiente;
- Festas Juninas.

## • **III Período**

### **Agosto**

- Profissões;

### **Datas Comemorativas**

- 11/08 - Dia do Estudante;
- 2º Domingo - Dia dos Pais;
- 15/08 - Dia de Nossa Senhora D'Abadia;
- 21/08 - Dia do Coordenador Pedagógico;
- 22/08 - Dia Mundial do Folclore;
- 25/08 - Dia do Soldado.

### **Setembro**

- Meios de transporte

### **Datas Comemorativas**

- 07/09 - Independência do Brasil;
- 12/09 - Aniversário de Ipameri;
- 21/09 - Dia da Árvore;
- 30/09 - Dia do Secretário (a).

## • IV Período

### **Outubro**

- O trânsito;

### **Datas Comemorativas**

- 12/10 - Dia das Crianças;
- 15/10 - Dia do Professor;
- 28/10 - Dia do Funcionário Público;
- 30/10 - Dia da Merendeira Escolar;
- 31/10 - Halloween.

### **Novembro**

- Os meios de comunicação.

### **Datas Comemorativas**

- 02/11 - Dia de Finados;
- 12/11 - Dia do Diretor;
- 15/11 - Proclamação da República;
- 19/11 - Dia da Bandeira.

### **Dezembro**

- Os meios de comunicação;
- Avaliação bimestral.

### **Datas Comemorativas**

- 08/12 - Dia da Família;
- 25/12 - Natal.

### ❖ Metodologia

Através de figuras, desenhos, gestos, músicas, histórias e explicações sobre o significado de cada item, e produções de lembrancinhas que traduzam a data em questão.

- Recorte e colagem;
- Pintura;
- Histórias;
- Pesquisas;
- Experiências;
- Cartazes informativos (uso e confecção);
- Atividades em grupo e individuais;
- Brincadeiras;
- Música;
- Filmes;
- Passeios;
- Conversas;
- Jogos;
- Atividade de observação;
- Atividades no livro didático;
- Atividades xerocadas.

### ❖ Avaliação

No que se refere à avaliação, ela deve ser entendida como um instrumento diário de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados às competências e às habilidades desenvolvidas. Essa relação deve ser contínua para que o educador consiga perceber os avanços e as dificuldades dos alunos e, assim reavaliar sua prática e, se for preciso redirecionar suas ações.

Quanto às avaliações individuais, é importante observar o desempenho da criança quanto a:

- Participação;
- Disciplina;
- Atenção;
- Coordenação visual e motora;
- Cooperação;

- Justiça;
- Interesse;
- Desenvolvimento da aprendizagem;
- Higiene;
- Raciocínio lógico.

### Observações

- ✓ Todo numeral, vogal, consoante e forma geométrica **deverão** ser afixados na parede da sala de aula de acordo com sua introdução para a leitura diária;
- ✓ Todo numeral, vogal e consoante introduzidos **poderão** ser afixados na parede da sala de aula, em molde vazado, para que as crianças possam fazer o contorno dos mesmos;
- ✓ Toda atividade xerocada e do livro didático **deverão** ser corrigidas, **incluindo** cadernos de cópia e de atividades extras;
- ✓ A correção das atividades xerocadas **poderá ser** feita com canetas estereográficas coloridas;
- ✓ A correção do livro didático **deverá** ser feita com caneta estereográfica **azul**;
- ✓ Cantar o **Hino Nacional** semanalmente;
- ✓ Preencher **fichas e relatórios** bimestralmente;

Preencher os **diários** diariamente