



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELE DE JESUS BATISTA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO MUNICÍPIO DE CANDEIAS-BA**

FEIRA DE SANTANA – BA

2025

GABRIELE DE JESUS BATISTA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DO MUNICÍPIO DE CANDEIAS-BA**

Dissertação submetida à Universidade Estadual de Feira de Santana-BA como requisito final exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas de Lima

Co-orientadora: Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva

FEIRA DE SANTANA - BA

2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Batista, Gabriele de Jesus
B336h História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino do município de Candeias-BA / Gabriele de Jesus Batista. – 2025.
150f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima
Coorientadora: Claudilene Maria da Silva
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Prática pedagógica. 2. Lei 10.639/2003. 3. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 4. Educação Infantil. I. Lima, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas, orient. II. Silva, Claudilene Maria da, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.
CDU: 371.3:39(81=96)

Rejane Maria Rosa Ribeiro CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Redeenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Redeenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

GABRIELE DE JESUS BATISTA

“HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CANDEIAS-BA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 31 de março de 2025

Documento assinado digitalmente
gouv.br
RITA DE CÁSSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA
Data: 02/04/2025 22:00:03-0000
verifique em <https://validar.br/gouv.br>

Prof.^a, Dr.^a, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gouv.br
CLAUDILENE MARIA DA SILVA
Data: 03/04/2025 11:12:08-0100
verifique em <https://validar.br/gouv.br>

Prof.^a, Dr.^a, Claudilene Maria da Silva Coorientador/a – UNILAB

Documento assinado digitalmente
gouv.br
DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO
Data: 02/04/2025 11:03:20-0000
verifique em <https://validar.br/gouv.br>

Prof.^a, Dr.^a, Dinalva de Jesus Santana Macêdo Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Documento assinado digitalmente
gouv.br
OTTO VINÍCIUS AGRA FIGUEIREDO
Data: 02/04/2025 15:06:03-0000
verifique em <https://validar.br/gouv.br>

Prof.^a, Dr.^a, Otto Vinícius Agra Figueiredo Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: Aprovada

Av. Transnordestina, S/N – Nova Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Este trabalho é dedicado a Gilmaria Batista (*in memoriam*), meu pai.

Aquele que, enquanto esteve neste plano, me acompanhou no processo seletivo deste mestrado e dividiu comigo o desejo de minha aprovação e a felicidade quando ela chegou. Aquele que sempre me olhou com orgulho e me acolheu com as melhores palavras de incentivo e amor, destacando a minha potência. Aquele que, mesmo passando para o outro plano, a partir de suas canções e escritas, me deu forças para continuar e esteve comigo em todas as fases deste estudo, sobretudo na escrita final desse texto dissertativo.

AGRADECIMENTOS

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus, sou uma mas não sou só.
Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos. Sou uma mas não sou só
(Sued Nunes, 2022)

Início os meus agradecimentos, agradecendo a todas e todos que vieram antes de mim e abriram os caminhos para que eu, uma mulher preta retinta, estivesse em um Programa de Pós-Graduação a nível de mestrado e para que essa pesquisa fosse possível.

A Deus e a todas as forças do bem, por me permitirem chegar até aqui. Foram momentos difíceis, mas eu não estive só.

Ao meu pai, Gilmar Batista (*in memoriam*), por investir em meus estudos até onde foi possível. Por todo amor, pela escuta sensível, proteção, companheirismo, incentivo, por todas as vezes que me acolheu, aconselhou e disse para eu não ter medo, pois eu era capaz de chegar onde eu quisesse. Por todas as vezes que acordou às 03:30 da manhã para ir comigo até o entroncamento de São Sebastião do Passé, para que eu pudesse assistir às aulas do mestrado. Por todas as vezes que foi pessoalmente à Feira de Santana me acompanhar, para que eu chegasse segura à UEFS. Por acompanhar a escrita dos meus trabalhos de conclusão de curso, sempre me oferecendo uma frutinha e água. Por ler esses trabalhos concluídos e buscar compreender o que eu escrevia. Por ler o livro inteiro de Kabengele Munanga e deixar anotações com suas reflexões e dúvidas que queria tirar comigo (eu sinto muito por isso não ter sido possível). Por tudo, meu pai! Obrigada por ter procurado compreender o que era um mestrado acadêmico e por ter sonhado ele comigo. Eu te amo, Pinho! Desenvolver esta pesquisa sem a sua presença física foi a coisa mais difícil que eu já fiz na vida, mas sei que o senhor caminhou comigo. Sua filha é mestra! Espero que o senhor esteja feliz!

À minha mãe, Rosangela Maria de Jesus Batista, por ter investido em meus estudos até onde

pôde. Pelo amor e pela escuta sensível. Obrigada por entender as minhas ausências no momento mais difícil de sua vida e, ainda assim, me dar colo, aconselhar e acolher em meus momentos de angústia. Eu te amo, minha mãe! Gratidão por estar comigo nas madrugadas, mesmo sem entender completamente o que seria uma pesquisa acadêmica, e por confiar que eu chegaria até aqui.

À minha irmã, Renata de Jesus Batista, pelo amor, pelas longas horas de escuta sensível, pelos conselhos, por todas as palavras de incentivo e por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditei. Eu te amo, minha irmã! Você é luz na minha vida!

Ao meu querido, José Fernando de Matos, pelo amor, pelas trocas, conselhos e pela compreensão. Apesar das minhas ausências e falta de paciência, sempre estive ao meu lado, repetindo incansavelmente que este momento chegaria, e não poupou esforços para me ajudar em todas as vezes que foram precisas. Eu te amo, amor! Obrigada por acreditar em mim quando eu passei a desacreditar.

Ao meu amigo Avelino Vilela, por me enviar o edital de seleção do mestrado deste programa, por incentivar minha inscrição, por me acolher em sua casa, por me ensinar a andar em Feira de Santana, pelas trocas de conhecimento, pelos conselhos, companheirismo e por toda a sua generosidade e cuidado. Obrigada por tudo, Ave!

Ao casal de amigos, Kialunda Sozinho e Vanessa Luz por me receberem tão bem em Feira de Santana, em sua casa e por todas as longas horas de escuta e encorajamento.

Às minhas amigas Inelma Florentino e Elisabeth Lopes, e ao meu amigo Diego Lucas da Silva, pelo amor, cuidado, longas horas de escuta e conselhos. Por entenderem as minhas ausências e, ainda assim, estarem presentes quando mais precisei, enchendo-me de amor, esperança e risos.

Às e aos colegas da turma de 2023, sobretudo as apocalípticas do sertão. Agradeço, em especial, a Renildes Costa e a Ayrton Suzarte pelas trocas, pela amizade e por dividirem comigo minhas angústias, inquietações e tristezas. Pelo amor, amizade e por todas as vezes que disseram que iríamos conseguir e nos tornaríamos mestras e mestre juntas/juntos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda, por se propor a orientar este estudo, pelas correções e pelos conselhos, sobretudo na reta final da escrita desta dissertação.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva, por aceitar continuar caminhando comigo, assumindo a co-orientação desta dissertação. Obrigada pelo acolhimento,

pelos conselhos, pelas orientações e por continuar acreditando em mim.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, especialmente aos da Linha 2. Obrigada pelos momentos de partilha de conhecimento e reflexões.

Ao professor Dr. Otto Vinicius Agra, por ter aceitado ser meu supervisor no tirocínio. Obrigada, Otto, pela partilha de conhecimento, pela generosidade, pela escuta sensível, por incentivar minha escrita e pelos conselhos. Você é muito necessário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS!

À banca, composta pela Profa. Dra. Dinalva Macêdo e pelo Prof. Dr. Otto Vinicius Agra, pelas importantes contribuições dadas a esta pesquisa, seja no momento de qualificação ou na defesa.

A todas as e a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel, pela receptividade e acolhida. Agradeço, em especial, às colaboradoras docentes deste estudo, por contribuírem com esta pesquisa, por me receberem em suas salas de aula de forma generosa e por quererem dialogar a respeito de como poderiam trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme preconiza a legislação que torna este ensino obrigatório.

Ao professor e historiador, Jair Cardoso, pela generosidade e pela partilha de informações e conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo concedida, a qual foi fundamental para minha permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação e, consequentemente, para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como tem acontecido a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica da Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA. Para isso, delineou-se os seguintes objetivos específicos: identificar a percepção das docentes e da integrante da gestão escolar quanto a relevância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; analisar a prática pedagógica da escola acerca do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula; analisar no Projeto Político-Pedagógico da instituição se a escola tem uma proposta/projeto de trabalho voltado para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O estudo propõe-se a responder à seguinte questão: De que maneira as práticas pedagógicas da Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA, têm contemplado a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Buscando responder à questão, assim como os objetivos propostos, elegeu-se a abordagem qualitativa (Minayo, 2007), o método de inspiração etnográfica, e o estudo de caso (André, 2013; Ludke; André, 1986), tendo em vista a adequação à proposta. Para a coleta e geração dos dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com duas professoras da Educação Infantil — uma do G4 e uma do G5 — e uma integrante da equipe gestora; da observação participante durante os meses de julho, agosto e setembro de 2024, nas turmas das professoras colaboradoras; do diário de campo; da análise do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel; e do questionário de perfil (Ludke; André, 1986; Gil, 2011). Os dados gerados foram analisados a partir da análise temática proposta por Bardin (1997). Os resultados apontam a ausência de projetos e propostas voltados para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem trabalhados no ambiente escolar, bem como indicam que as ações e atividades relacionadas a essa temática só aparecem no ambiente escolar no mês de novembro. Os achados também indicam a falta de formação inicial e continuada como um desafio a ser superado para uma prática pedagógica que contemple a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas turmas de EI.

Palavras-Chave: Prática pedagógica; Lei.10.639/2003; Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to understand how the implementation of Afro-Brazilian and African History and Culture has taken place in the pedagogical practice of Early Childhood Education at the Gisella Tygel Education Center, located in Candeias, Bahia. To this end, the following specific objectives were defined: to identify the perceptions of the teachers and the school management member regarding the relevance of studying Afro-Brazilian and African History and Culture; to analyze the school's pedagogical practice concerning the teaching of this theme in the classroom; and to examine whether the school's Political-Pedagogical Project includes a plan or proposal focused on the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. The study seeks to answer the following research question: In what ways have the pedagogical practices of Early Childhood Education at the Gisella Tygel Education Center addressed Afro-Brazilian and African History and Culture? To answer this question and achieve the proposed objectives, a qualitative approach was adopted (Minayo, 2007), employing an ethnographic-inspired method and a case study strategy (André, 2013; Ludke; André, 1986), given their alignment with the research purpose. Data were collected and generated through semi-structured interviews with two Early Childhood Education teachers—one from the G4 class and one from the G5 class—and a member of the school management team; participant observation conducted during July, August, and September 2024 in the participating classrooms; field notes; analysis of the institution's Political-Pedagogical Project; and a profile questionnaire (Ludke; André, 1986; Gil, 2011). Thematic analysis, as proposed by Bardin (1997), was used to examine the data. The results reveal the absence of structured projects and proposals focused on teaching Afro-Brazilian and African History and Culture in the school setting, indicating that actions related to the theme occur only in the month of November. The findings also highlight the lack of initial and continuing education as a key challenge to be overcome in order to ensure that pedagogical practice effectively addresses Afro-Brazilian and African History and Culture in Early Childhood Education.

Keywords: Pedagogical Practice; Law 10.639/2003; Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; Early Childhood Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Candeias-BA.....48

Imagem 2- Frente do Anexo A- Educação Infantil e Creche do Centro de Educação Gisella Tygel.....54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento da produção acadêmica realizado no banco de dados da CAPES (2013-2023)	26
Tabela 2 - Levantamento da produção acadêmica realizado no banco de dados da CAPES, SCIELO e Periódicos CAPES (2013-2023)	28
Tabela 3 - Trabalhos que se aproximaram do objeto de estudo.....	29
Tabela 4 - Critérios para a seleção das/dos professoras/es colaboradoras/es da pesquisa	45

SIGLAS E ABREVIATURAS

A.P.M - Associação de Pais e Mestres

BA- Bahia

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CHS - Ciências Humanas e Sociais

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar

COVID -19 - Coronavírus Disease 2019

CP- Conselho Pleno

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMBASA - Empresa Baiana de Águas e Saneamento

FACIBA- Faculdade de Ciências da Bahia

G4- Grupo 4 da Educação Infantil

G5- Grupo 5 da Educação Infantil

GEPILIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MG- Minas Gerais

MN - Movimento Negro

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

NEER - Núcleo de Educação Étnico-Racial

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

PALOPS - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

RCC- Referencial Curricular de Candeias - BA

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RLAM - Refinaria Landolfo Alves - Mataripe

RMS- Região Metropolitana de Salvador

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de Educação - BA

SEPPIR - Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas

SISBIN - Sistema de Informação e Bibliotecas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 DO LUGAR DE ONDE FALO AO NASCIMENTO DO TEMA DA PESQUISA	16
1.1 Prática Pedagógica das instituições de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Um levantamento da produção acadêmica (2013-2023)	24
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA	36
2.1 Delineando os caminhos: procedimentos metodológicos	36
2.2 Critérios de Seleção das colaboradoras da Pesquisa	46
2.2.1 Perfil das Colaboradoras da Pesquisa	47
2.3 Características e contextualização do município de Candeias-BA e do distrito de Caroba	49
2.3.1 Locus de Pesquisa	52
2.4 As turmas do G4 e G5	60
2.5 Elementos Éticos da Pesquisa	60
2.6 Análise dos dados	63
3 BREVE REVISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, LEIS E NORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	65
3.1 As Crianças como Sujeitos de Direito: Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais	65
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
4.1 Raça e racismo na Educação Infantil	76
4.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	83
4.3 Relações Étnico Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil	91
4.4 Prática Pedagógica para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	98
5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO GISELLA TYGEL NO MUNICÍPIO DE CANDEIAS -BA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS	101
5. 1 Formação inicial e continuada e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	102
5. 2 Práticas pedagógicas e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	139
Apêndice A — Termo de consentimento Livre e Esclarecido	139
Apêndice B — Autorização de gravação em áudio de entrevistas	141
Apêndice C — Questionário de perfil para as colaboradoras docentes	141
Apêndice D — Questionário de perfil para as colaboradoras da equipe gestora	144
Apêndice E- Roteiro de entrevistas semi estruturadas para as colaboradoras docentes	146
Apêndice F — Roteiro de entrevistas semiestruturadas para as colaboradoras da equipe gestora	148

1 DO LUGAR DE ONDE FALO AO NASCIMENTO DO TEMA DA PESQUISA¹

[...] Nossos discursos e ações refletem a situação, o lugar, os interesses, as crenças, as subjetividades, as realidades nas quais estamos inseridas e inseridos. O lugar de onde falamos, a posição que ocupamos no mundo, orienta e marca as nossas leituras e interpretações sobre o mundo [...] (Silva, 2016, p. 19-20).

Nasci no município de Candeias-BA, no ano de 1998. Sou a filha mais nova dos meus pais, minha mãe lida em nossa cidade, como uma mulher “branca” (embora não seja), filha de uma mulher que lida da mesma forma, e um homem preto “retinto”. Meu pai por sua vez, um homem preto “retinto”, filho de outro homem com a mesma descrição e uma mulher de descendência indígena. Puxei ao meu pai, e contando com ele e meus avôs, sou uma das mais retintas do meu núcleo familiar e parental. Como se pode imaginar, o meu núcleo é composto por pessoas negras de diferentes tons de pele, ainda que eu não os tenha descrito por completo.

Embora eu fosse a filha, a neta e a criança da rua onde morávamos, com a pele mais escura, isso não se tornou um motivo de diferenciação de tratamento para a minha família, vizinhas/os e para outras crianças de onde residíamos. Enquanto eu estava apenas no meu seio familiar, socializando com os meus familiares e amigas/os das/os mesmas/os, eu era tratada como uma criança igual às outras, sem distinção, e era exatamente assim que eu me percebia no mundo, como uma criança igual a qualquer outra, digna de amor, atenção, proteção e cuidado.

Por volta dos meus 3 para 4 anos de idade, meus pais concluíram que era chegado o momento de meu ingresso na primeira etapa da educação básica. Assim sendo, minha mãe me matriculou em uma escola pública de Educação Infantil (EI), do bairro onde vivíamos. Foi a partir desse momento que as coisas começaram a mudar para mim. Foi nessa época cursando a primeira etapa da educação básica, em um local que eu, enquanto criança, devia ter “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade” (Brasil, 2010, p.18), que conheci o racismo, embora ainda não soubesse o que essa palavra significava.

As professoras me tratavam de forma “diferente” em relação às crianças de pele clara, quando não havia nenhuma/nenhum responsável por mim presente. Cito uma em especial, que mais me marcou. A referida professora do ponto de vista físico, é lida socialmente e

¹ Como esta subseção aborda minha trajetória pessoal até o objeto e o tema da pesquisa, optei pela escrita em primeira pessoa.

autodeclarada branca, era/é uma mulher magra de cabelos quimicamente alisados na altura dos ombros, estatura média, que utilizava/ utiliza óculos de grau.

A supracitada, dava o que fazer às outras crianças, mas não chegava perto de mim. As outras crianças tinham desenho para pintar, histórias para ouvir, podiam brincar e eu não era incluída em nenhuma dessas atividades. Quando a questionava, na minha linguagem de criança, a professora me dava como resposta o castigo: ficar virada para a parede em uma sala improvisada sozinha até próximo do horário de ir embora. Ao ser questionada por minha mãe, sobre as vivências que eu lhe contava, a mesma respondia com algo que Lélia Gonzalez (2020b) também identifica nessas situações envolvendo professoras e crianças negras: a grande chance de que eu tivesse problemas mentais, enfatizando a necessidade de procurar um profissional da área psiquiátrica para mim.

Lembro-me de ouvi-la perguntar a minha mãe se eu era adotada, e ao receber a negativa, afirmar que a mesma tinha a barriga "suja". Recordo-me de ouvir minha mãe relatar essa situação algumas vezes para meu pai e minha avó, sem saber que eu estava na escuta. Lembro-me ainda dessa mesma professora e outras, me chamarem na frente de outras crianças em sala de aula de "macaquinha" "tiçãozinho" "cabelo de bombril". Por sua vez, as crianças da turma me rejeitavam, não querendo se relacionar comigo e me chamando de coisas negativas, se referindo a minha cor de pele, meu cabelo e meus traços físicos. Mas como esperar que fosse diferente se essas viam pessoas adultas (responsáveis por nós naquele espaço), professoras, tomarem atitudes semelhantes? Como já afirmei em pesquisa anterior, Batista (2022), se a escola, suas/seus gestoras/gestores, coordenadoras/coordenadores, professoras/professores, dentre outras/outras profissionais que atuam nestes espaços, adotam uma prática de exclusão e violência contra pessoas negras, as crianças tomarão as mesmas atitudes, prevalecendo um ambiente de exclusão e violência.

Nessa escola de bairro, também estudava uma menina branca, de olhos claros, cabelos lisos, longos e loiros. Essa criança recebia um tratamento que agora adulta, entendo como privilegiado devido a sua característica física. Todo mundo queria ficar perto dela. As professoras a colocavam no colo, penteavam seu cabelo, diziam que ela era linda e delicada. Ela era muito bem tratada: mal sentia qualquer coisa, e as/os responsáveis pela turma corriam para saber o que tinha acontecido.

Como na época, eu não tinha a percepção de que essa diferenciação no tratamento se dava em prol de minhas características físicas, acreditava piamente que isso se dava por causa

do meu nome, tendo em vista que a criança branca e eu tínhamos nomes similares. Com essa crença, passei a odiar a forma como meus pais escolheram me chamar e por vezes me apresentava de outra forma, no intuito de ser tratada com cuidado e atenção, mas isso não aconteceu, afinal o “problema” não estava em meu nome.

Diante dessas situações, chego à conclusão de que a Educação Infantil não foi um espaço acolhedor para mim, tão pouco uma experiência positiva. Assim como não é para as demais crianças negras brasileiras, conforme mostram os estudos que versam sobre a temática, aqui destaco o de Cavalleiro (1998, 2000, 2001, 2005, 2012) e Borges e Maleta (2023).

O racismo deixa marcas irreparáveis, e, após ter sido sua vítima, passei a odiar os meus traços físicos: cabelo, cor. Eu queria ser branca, ou pelo menos, ter puxado a cor de pele de minha mãe, ter cabelos compridos e lisos e, no ambiente escolar, ser tratada igual uma criança branca, com prioridade, carinho, atenção, amor e cuidado. Como destaca Sant’Ana (2005, p.39), “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu”.

O auto-ódio causado pelo racismo começou na minha infância e me acompanhou pela adolescência até o início da juventude. Eu tinha uma grande recusa em ser quem sou: uma mulher preta retinta, afro-brasileira. Não gostava de ser chamada assim, na minha subjetividade, ser chamada dessa forma significava ofensa. Alisei os meus cabelos crespos, morria de medo de passar por qualquer situação de racismo no ambiente escolar, entretanto, isso foi inevitável.

A minha trajetória por toda a educação básica foi permeada por violências (considero a primeira etapa a mais prejudicial), devido ao meu pertencimento étnico-racial, e essa situação internalizou em mim, o sentimento de inferioridade. É dentro deste contexto que, assim como Silva (2016), estudar tornou-se para mim o modo de ver a vida por uma perspectiva que me apontasse possibilidades de não mais me sentir inferior em função da cor de minha pele e traços físicos. Estudar sempre foi uma forma de conforto para mim e hoje concluo que também de resistência e reexistência. Minha mãe, professora, desde que eu era pequena de forma muito amorosa, incentivava os meus estudos, escrita e leitura. Mesmo sem ter recursos e letramento racial,² a partir da criação de histórias escritas e orais com personagens que se pareciam fisicamente comigo, tentava intervir de seu jeito nas situações que eu enfrentava. Estudar para mim, além de ser uma forma de não me sentir inferior, também era uma maneira de me sentir acolhida por minha mãe, quando a mesma precisou se ausentar enquanto eu continuava

² Consciência crítica sobre raça, racismo e suas implicações sociais, históricas e culturais.

passando pelas situações descritas.³

Por conta da minha dedicação aos estudos, tornei-me destaque positivo em todas as turmas ao longo da minha passagem pela educação básica, buscando sempre ser a melhor. “Ser a melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o defeito, para ser aceita” (Santos, 1983, p.65). As professoras e professores passaram a me elogiar, as/os colegas de turma a me disputar nas equipes de trabalho, ou me consultar sobre determinados assuntos. Todavia, na maior parte do tempo do intervalo, eu estava sozinha. Afinal, eu ainda era a “garota preta”, “a nega mais feia da sala”, só que agora eu tinha “serventia”.

A partir dos estudos, e apoio dos meus pais e irmã, chego até o Ensino Superior de uma Instituição privada de Salvador- BA. No entanto, não passei despercebida diante do racismo. Minha presença nesse espaço era constantemente questionada, acompanhada por piadas sobre o meu cabelo. Posteriormente, ingressei em uma Universidade Federal, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no campus dos Malês, para cursar o Bacharelado em Humanidades. A partir daquele momento pude me perceber dentro de uma outra perspectiva, entendi o que tinha acontecido comigo, e por meio de histórias positivas sobre o meu pertencimento étnico-racial, do continente africano e meu convívio com colegas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS), comecei a desconstruir lentamente as coisas que aprendi ao longo de minha passagem pela educação básica, sobre mim e o grupo racial que pertencço. Deixei de me submeter a um padrão de beleza branco e passei a reconstruir a minha identidade e autoestima, conforme a saudosa Neuza Souza Santos, tomei a decisão política de me tornar uma mulher negra.

Não que eu já não fosse uma mulher negra, sempre soube do meu pertencimento étnico-racial, as instituições de ensino, nas quais estive inserida, nunca me deixaram ter dúvidas quanto a isso. Entretanto, em minha compreensão, existe diferença entre ser negra e tornar-se negra. Na primeira, a pessoa simplesmente nasce negra, não tem o que fazer quanto a isso, podendo inclusive negar as suas raízes, para se submeter ao padrão branco. Na segunda, a pessoa negra toma consciência de quem se é, toma a decisão política de assim ser, se apropria de suas características físicas, cultura, história, se orgulhando das mesmas e lutando por suas causas.

Silva (2016), nos lembra que o lugar de onde viemos/falamos, a posição que ocupamos no mundo, orienta e marca as nossas leituras e interpretações sobre ele. Dessa forma, ainda na

³ Por questões de saúde, durante alguns anos, minha mãe precisou delegar os meus cuidados ao meu pai e aos parentes próximos.

UNILAB, a partir das discussões teóricas em sala de aula, grupos de pesquisa, extensão e diálogos com as professoras e professores da instituição, começo a me dedicar às temáticas raciais, com vistas para a Educação Infantil. Assim chego aos estudos de Cavaleiro (2000, 2001), Oliveira e Abramowicz (2005), entre outras/os, que denunciavam as discriminações e preconceito que as crianças negras continuavam sofrendo por causa do seu pertencimento étnico-racial dentro do ambiente escolar e o silenciamento das/dos profissionais da educação frente a essas situações. Os referidos estudos afirmavam que esse processo é prejudicial para todas as crianças, independentemente de seu pertencimento racial, contribuindo negativamente para a construção de suas identidades. Mostravam ainda, a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todas as crianças brasileiras.

Nessa mesma época, minha prima, que estudava em uma escola particular de Educação Infantil de Candeias-BA e também era nascida e residente do município, começou a se recusar a ir para a escola. Com o passar do tempo percebi que ela estava insatisfeita com os seus cabelos crespos, não queria deixá-los soltos e vivia pedindo para que eu a ajudasse a cortá-los. “Nenhuma criança deveria sentir desconforto em suas características fenotípicas, mas isso ainda acontece todos os dias em instituições de ensino brasileiras” (Borges; Maletta, 2023, p.147). Atenta à situação, afinal, eu já havia passado por ela, chamei-a para conversar e ela relatou que estava sendo rejeitada por outras crianças, sendo chamada por elas de “cabelo de bombril” ou “cabelo de bucha”, “nariguda” entre outros apelidos pejorativos, se referindo a seus traços físicos.

Quando questionada⁴ sobre ter informado a situação as e os responsáveis, ela relatou que as professoras estavam a par da situação, mas que riam quando essa acontecia ou faziam vista grossa. Para entender melhor o ocorrido, fui até a escola, onde obtive as seguintes respostas: “O que podemos fazer? Você sabe como são as crianças, não fazem por mal. Quanto exagero! Elas nem sabem o que é racismo, só estão brincando”. Sobre essa situação Borges e Maletta (2023), explicam que, na maioria das vezes, a professora/ o professor está tão moldada/o por uma estrutura social racista que não consegue perceber as próprias ações racistas em seu cotidiano, ou o seu silenciamento diante das práticas de racismo. Por isso, é fundamental que esta temática seja abordada durante todo o curso de formação de professoras e professores, além de serem incentivadas/os a buscar formação continuada específica para essa temática, caso

⁴ Chamo atenção ao fato de que essas não foram as palavras originais utilizadas por minha prima. Narro o que me foi relatado por ela, a partir de minhas palavras.

ela não tenha sido abordada em sua formação inicial.

As situações antecedentes, fizeram com que a minha passagem pela Instituição de Ensino Superior (IES), ao longo de minhas formações iniciais (Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia), fossem marcadas sobretudo, pelo meu compromisso em estudar sobre o racismo, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, e em como eu, enquanto professora preta em formação, poderia atuar para romper com essa situação no ambiente escolar e contribuir para a reeducação de nossas relações, pessoas negras, brancas, indígenas, e demais grupos de pertencimento racial.

É nesse contexto que aprofundo os estudos sobre a Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), para instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, tanto na rede pública quanto na privada. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004b), o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes e os trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática.

Ao realizar estes estudos, deparei-me com as diversas dimensões da temática, sendo as principais: integração curricular, identidade e pertencimento, cultura e tradições, combate ao racismo e preconceito, prática pedagógica e formação de professoras/professores, sendo pesquisada nos mais diversos campos da educação e em seus diferentes níveis. Compartilhando a mesma compreensão de Eliane Cavalleiro (2001), ao perceber a professora e o professor como fortes aliados para formar cidadãos e cidadãs livres do sentimento de racismo, decido realizar pesquisas, tomando como objeto a prática docente de professoras e professores de Educação Infantil, bem como passo a atuar na construção de materiais didáticos para contribuir com o fortalecimento do trabalho dessas e desses na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dessa maneira, começo a escrever sobre a temática, a partir dos meus trabalhos de conclusão de curso. No início de 2019 para concluir o Bacharelado em Humanidades, escrevo um projeto de pesquisa intitulado “A Inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil no Município de Candeias-BA”, visando à prática docente de professoras e professores da Educação Infantil do referido município. Buscando compreender se o município desenvolvia alguma ação de incentivo às professoras e professores de EI para o trabalho pedagógico em sala de aula, fui até a Secretária Municipal de Educação (SEDUC) de Candeias-BA. Lá conversei com algumas funcionárias que me informaram da existência do

Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) e me colocaram em contato com a coordenadora. Neste contato soube que o NEER tinha sido criado em 2016 e fornecia formação continuada para as professoras e professores da rede de educação pública de Candeias-BA. Tendo em vista que eu estava desenvolvendo um trabalho de conclusão de curso na modalidade de projeto de pesquisa, não foi possível aprofundar estudo sobre o Núcleo, nem compreender como este estava contribuindo para a prática docente de professoras e professores em sala de aula, voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao final do mesmo ano, íntegro por três anos consecutivos, o Projeto de Extensão da UNILAB, intitulado “Brinquedoteca de Histórias: ludicidade, contação de histórias e vivências lúdicas de letramento na infância”. Nele, tive a oportunidade de ir para escolas de Educação Infantil, realizar contação de histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas para crianças negras e brancas, bem como ajudei na construção de uma audioteca virtual gratuita⁵, composta por histórias registradas e de tradição oral, durante a pandemia de COVID-19⁶, ofertadas as famílias com crianças, professoras e professores de El.

Concomitantemente, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS), da UNILAB, na Linha 2: processos de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva decolonial. Atuando na construção de jogos de consciência fonológica a partir de histórias da tradição oral, para serem ofertados gratuitamente a professoras e professores da rede pública de Educação Infantil, para um trabalho pedagógico de letramento e alfabetização a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.⁷ Os jogos foram apresentados a professoras e professores de Santo Amaro - BA, Salvador-BA e São Francisco do Conde-BA, além de serem divulgados em eventos acadêmicos e publicados e republicados em artigo científico para alcançar um público docente mais amplo.

Em 2021, na finalização do curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvo um projeto de intervenção pedagógica em Candeias-BA, intitulado “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil a partir da contação de Histórias”, com o objetivo de compartilhar experiências exitosas com a temática e oferecer repertórios sobre história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da contação de histórias, a docentes que atuam na Educação

⁵ Ver em: <https://open.spotify.com/show/1aY7caC0VfhhLE7e6zLjuw>

⁶ A pandemia de COVID-19 refere-se a uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que assolou todo o mundo durante os anos de 2019 a janeiro de 2022. O termo "COVID-19" é uma abreviação de coronavírus e do ano em que ela surgiu. Por causa dessa pandemia, uma das formas de evitar o contágio desta doença foi o isolamento social em massa. Para mais informações, ver: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>

⁷ A Lei 11.645/2008, altera a Lei 10.639/2003, para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena no Ensino Fundamental e Médio.

Infantil, para que essas/esses pudessem fortalecer o seu trabalho pedagógico.

A realização dessa intervenção me fez lembrar o Núcleo de Educação Étnico-Racial, muito porque para ter acesso às professoras em época de pandemia, bem como para entender como a Secretaria de Educação estava funcionando, retomei o contato com a coordenadora do Núcleo, tendo em vista que ela poderia me ajudar a estabelecer contato com as professoras e a SEDUC. Assim, ao explicá-la que estava realizando mais um trabalho sobre a temática, mas na modalidade de intervenção pedagógica, ela relatou mais uma vez sobre as ações do NEER e compartilhou alguns *links* e *cards* de *lives* realizadas e a serem realizadas por ele.

Ao recordar as informações sobre as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Núcleo, alinhei a respectiva memória à minha vontade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado para continuar desenvolvendo estudos no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, além de aprofundar meus conhecimentos no campo e avançar enquanto profissional da área de educação. Assim, passei a querer investigar a temática, mas agora, não apenas pela prática docente das professoras, mas sim, a prática pedagógica das escolas de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Diante disso, em 2022, construo um projeto de pesquisa e o submeto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS), na linha 2 de pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas. Esse processo resultou em minha aprovação e, conseqüentemente, na presente dissertação de mestrado, que toma como objeto de estudo “a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Dessa forma, é interesse desta pesquisa responder à seguinte questão: De que maneira a prática pedagógica da Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA têm contemplado a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Visando responder à questão, traçou-se como objetivo geral: compreender como tem acontecido a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica da Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA. Buscando alcançar o objetivo proposto, delinear-se-iam como objetivos específicos: identificar a percepção das docentes e da integrante da gestão escolar quanto à relevância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; analisar a prática pedagógica da escola acerca do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula; analisar no Projeto Político-Pedagógico da instituição se a escola tem uma proposta/projeto de trabalho voltado

para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida como um estudo de caso, com inspiração etnográfica. Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas individuais com duas professoras da Educação Infantil — uma do G4 e uma do G5 — e uma integrante da equipe gestora do Centro de Educação Gisella Tygel. Também foi realizada a observação participante nas duas turmas de EI, nas quais as docentes participantes lecionavam e a análise do projeto político-pedagógico da referida instituição. De forma complementar, utilizamos um questionário para traçar o perfil das colaboradoras da pesquisa e um diário de campo para registrar as observações.

Este estudo fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), assim como na Lei nº 10.639/2003, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004b), e no 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 (2009b). No campo acadêmico, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Claudilene Silva (2016), Eliane Cavalleiro (1998, 2001, 2005), Nilma Lino Gomes (1995, 2005, 2012, 2019), entre outras autoras e outros autores.

1.1 Prática Pedagógica das instituições de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Um levantamento da produção acadêmica (2013-2023)

Esta subseção apresenta um levantamento da produção acadêmica publicado durante os anos de 2013 a 2023, sobre o objeto desta pesquisa: a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este levantamento não teve o propósito de ser exaustivo ou sistemático, mas sim de compreender como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vem acontecendo — ou não — nas salas de aula de Educação Infantil ao longo da última década.

O levantamento foi realizado nas seguintes bases de dados: Central de Teses e Dissertações CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódico

CAPES).

A pesquisa nas bases de dados utilizou os seguintes descritores: educação antirracista, educação das relações étnico-raciais, educação infantil e prática pedagógica. Inicialmente, as buscas foram realizadas utilizando os descritores “educação antirracista” e “educação das relações étnico-raciais” de forma individual e, em seguida, fez-se a combinação com os descritores “educação infantil” e “prática pedagógica”, utilizando o operador booleano “AND”. Os primeiros descritores foram escolhidos a partir de palavras-chave utilizadas em pesquisas que se encontram no campo das Relações Étnico-Raciais, e os segundos para contemplar a modalidade de ensino pesquisada, assim como nosso objeto, de forma a deixar a busca específica.

Para realizar as buscas, adotamos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: artigos, dissertações e teses em língua portuguesa, publicados entre 2013 e 2023; artigos publicados em revistas científicas de acesso gratuito; e trabalhos que versam sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil. Já os critérios de exclusão foram: artigos em língua estrangeira; pesquisas que abordam a temática no ensino fundamental, médio, de jovens e adultos, ou superior; trabalhos com dados de publicação anterior a 2013; e que exigem pagamento para baixar ou visualizar.

A primeira base de dados consultada foi a Central de Teses e Dissertações CAPES. A partir disso, iniciamos a busca com o descritor “educação antirracista”, resultando em 223 trabalhos, dos quais 193 eram dissertações e 30 teses de doutorado, sendo a maioria publicada no ano de 2022. Ao incluir o descritor “educação infantil” combinado com o operador booleano “AND”, o número de trabalhos caiu para 14, todos na modalidade de dissertação. Quando substituímos o descritor anterior, por “prática pedagógica”, não encontramos nenhum trabalho nessa base, contudo, em 5 dos 14 trabalhos encontrados, embora a palavra “prática pedagógica”, não estivesse no título, ela aparecia nos objetivos e no corpo do texto.

Em um segundo momento, ainda nesta base de dados, buscamos pelo descritor “educação das relações étnico-raciais”. Nesta busca foram encontrados 123 trabalhos, 105 dissertações e 18 teses, sendo a maioria publicados, também durante o ano de 2022. Ao adicionar o descritor “educação antirracista”, junto ao anterior, o número de resultados caiu para 07 trabalhos. Com a combinação “educação das relações étnico-raciais” AND “prática pedagógica”, o total de trabalhos foi reduzido para 05, todos na modalidade de dissertação. Ao

substituir o último descritor por “educação infantil”, mantivemos o mesmo número de trabalhos, sendo que 01 se repete, conforme mostrado na Tabela 01, que apresenta um panorama geral do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 1- Levantamento da produção acadêmica realizado no banco de dados da CAPES (2013-2023)

DESCRITOR	DESCRITOR “AND” DESCRITOR	Nº DE PRODUÇÕES	TIPOS DE PRODUÇÕES	
			DISSERTAÇÕES	TESES
“educação antirracista”		223 trabalhos	193	30
“educação das relações étnico-raciais”		123 trabalhos	105	18
	“educação antirracista” AND “educação infantil”	14 trabalhos	14	—
	“educação antirracista” AND “prática pedagógica”	Nenhum registro encontrado	—	—
	“educação das relações étnico-raciais” AND “educação antirracista”	07 trabalhos	07	—
	“educação das relações étnico-raciais” AND “prática pedagógica”	05	05	—
	“educação das relações étnico-raciais” AND “educação infantil”	05	05	—

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses Dissertações da CAPES (2023)

A segunda base de dados consultada foi a Scientific Electronic Library Online. A busca inicial utilizou o descritor “educação das relações étnico-raciais” e encontrou 64 artigos que abordavam a temática sob diferentes perspectivas, como cotas raciais, documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), formação de professores de química, teoria histórico-cultural, entre outros. Ao combinar esse descritor com “educação infantil”, utilizando o operador booleano “AND”, o número de resultados caiu para 02 artigos, publicados nos anos

de 2019 e 2022. Já ao substituir o descritor por “prática pedagógica”, não foi encontrado nenhum resultado.

No segundo momento, realizamos uma busca utilizando o descritor “educação antirracista”, e encontramos 22 artigos. Esses trabalhos abordaram a temática em diversas áreas, como currículo, formação docente, prática pedagógica, pedagogia decolonial, entre outros, abrangendo todos os níveis de ensino, incluindo o superior. Ao combinar os descritores “educação antirracista” e “educação infantil” com o operador booleano “AND”, foram encontrados 02 artigos publicados em 2019 e 2022, ambos já identificados na busca anterior com os descritores “educação das relações étnico-raciais” AND “educação infantil”. Esses artigos investigam a temática na Educação Infantil, com foco na prática docente de professoras dessa etapa. Por fim, ao substituir o descritor “educação infantil” por “prática pedagógica”, foi encontrado apenas 01 resultado, que também já havia aparecido nas buscas anteriores.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, após aplicarmos o filtro para trabalhos em língua portuguesa, utilizarmos o descritor “educação antirracista”. Obtivemos 228 artigos, que abordavam o tema a partir de diferentes perspectivas, como ancestralidade e memória, perspectivas de professoras e professores, formação da identidade negra, entre outros. Esses trabalhos traziam possibilidades para o desenvolvimento da temática em todos os níveis de ensino, baseando-se na legislação que legitima a Educação das Relações Étnico-Raciais e Antirracista. Para refinar a busca, acrescentamos o descritor “educação infantil”, o que resultou em 33 artigos. Posteriormente, incluímos o descritor “prática pedagógica” para refinar ainda mais os nossos resultados. Nesse refinamento, foram encontrados 17 artigos, que variavam entre relatos de experiência e estados da arte. Contudo, identificamos repetições, incluindo artigos que já foram encontrados na base de dados da SciELO. Após a exclusão das duplicações, o número final de artigos foi reduzido para 09.

Ainda na mesma base de dados, realizamos uma busca utilizando o descritor “educação para as relações étnico-raciais” e obtivemos 73 artigos e 01 dissertação. Nesse conjunto, identificamos a repetição de 07 artigos já encontrados na combinação de descritores usados anteriormente. Em seguida, adicionamos o descritor “educação infantil”, combinado com o operador booleano “AND”, e encontramos 09 artigos, sendo que cinco deles também eram repetidos em relação à busca anterior. Ao substituir “educação infantil” por “prática pedagógica”, os resultados obtidos foram os mesmos.

Dessa forma, constatamos que, embora exista um número significativo de produções sobre a temática desta pesquisa, publicadas entre 2013 e 2023 nas bases de dados apresentadas, o quantitativo final, excluindo-se as repetições e considerando a adequação ao nosso objeto, foi reduzido para 18, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2- Levantamento da produção acadêmica realizado no banco de dados da CAPES, SCIELO e Periódicos CAPES (2013-2023)

BASE DE DADOS	TIPO DE PRODUÇÃO	DESCRIPTORES	RECORTE TEMPORAL	Nº DE TRABALHOS
Central de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	“educação antirracista” AND “educação infantil”	2013 - 2023	05
Central de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	“educação antirracista” AND “educação das relações étnico-raciais”	2013 - 2023	01
Central de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	“educação das relações étnico-raciais” AND “prática pedagógica”	2013 - 2023	03
Central de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	“educação das relações étnico-raciais” AND “educação infantil”	2013 - 2023	04
Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)	Artigo	“educação das relações étnico-raciais” AND “educação infantil” ou “educação antirracista” AND “educação infantil”	2013 - 2023	02
Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódico Capes)	Artigo	“educação das relações étnico-raciais” AND “educação infantil” ou “educação das relações étnico-raciais” AND “prática pedagógica”	2013 - 2023	03

Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e Periódico CAPES (2023)

Após a leitura minuciosa dos resumos, conclusões e, quando necessário, das introduções e metodologias das 13 dissertações e dos 05 artigos encontrados, elencamos 05 trabalhos que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa: 04 artigos e 01 dissertação de mestrado, publicados entre os anos de 2015 e 2023. A Tabela 03 apresenta essas produções, identificando

o ano de publicação, as autoras/os autores, o tema, o tipo de publicação, a instituição e as palavras-chaves.

Tabela 3 - Trabalhos que se aproximaram do objeto de estudo

ANO	AUTORA/AUTORES	TEMA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS CHAVES
2023	Ana Paula Braz Maletta; Juliana Moreira Borges	Ajude-me a fazer parte: Por uma prática pedagógica antirracista na educação infantil.	Artigo Publicação: (Dossiê infâncias, racismos e educação infantil, v. 25 n. 47)	Centro de Ciências da Educação- UFSC	Crianças; Racismo; Educação infantil; Currículo; Prática Pedagógica
2023	Crisley de Souza Almeida Santana; Ione da Silva Cunha Nogueira	Concepções e práticas pedagógicas de professores de educação infantil diante da educação para as relações étnico-raciais.	Artigo Publicação: (Dossiê infâncias, racismos e educação infantil, v. 25 n. 47)	Centro de Ciências da Educação- UFSC	Crianças, Formação de professores, Racismo
2022	Andressa Queiroz da Silva; Flávia Rodrigues Lima da Rocha; Wálisson Clister Lima Martins.	O uso do Blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica.	Artigo Publicação: (Revista: Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 61, n. 1)	Universidade Estadual de Campinas	Blackface; Lei 10.639/2003; Educação antirracista
2019	Claudemir de Paula; Flavia Motta.	Questões Raciais para Crianças: resistência e Denúncia do não dito	Artigo Publicação: (Revista: Educação e Realidade, v. 44, n. 2)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Infância; Raça; Resistência; Lei 10.639; Educação Infantil
2015	Moacir Silva de Castro	Educação para as relações étnico-raciais : concepções e práticas de professores da educação infantil	Dissertação	Universidade Nove de Julho	concepções e práticas docentes; educação infantil; formação continuada de professores; relações étnico-raciais

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

As produções, que se aproximam do objeto deste estudo, analisam práticas pedagógicas na Educação Infantil (ou anos iniciais), à luz da Educação das Relações Étnico-Raciais, frequentemente articulando aspectos legais, conceituais e práticos.

O artigo de Maletta e Borges (2023), intitulado “Ajude-me a fazer parte: Por uma prática pedagógica antirracista na educação infantil”, reflete sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, com foco na prática pedagógica antirracista na Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada por meio de observações, relato de experiências e episódios cotidianos registrados por uma das autoras em seu caderno de campo. A autora mencionada, é professora e pesquisadora da EI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG.

Por sua vez, os dados foram analisados a partir das produções bibliográficas que versam sobre a temática e da legislação vigente que compreende a Educação Infantil. O estudo ressalta a urgência da discussão sobre práticas antirracistas na EI, considerando que as crianças da primeira etapa da educação básica se projetam para o mundo, criando novas formas de ler, compreender, ser e agir no contexto em que estão inseridas.

O artigo de Crisley de S. A. Santana e Ione da S.C. Nogueira (2023), intitulado “Concepções e práticas pedagógicas de professores de educação infantil diante da educação para as relações étnico-raciais”, buscou identificar nos discursos de professoras da Educação Infantil, como a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido desenvolvida na prática pedagógica da instituição. A pesquisa foi conduzida em uma escola de educação básica, que também oferece Educação Infantil, localizada no município de Santa Mercedes, no interior do estado de São Paulo, com professoras de crianças de 4 a 5 anos.

O estudo de Santana e Nogueira (2023) revelou a existência de práticas pedagógicas distintas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, embora em alguns momentos estas se apresentem fragilizadas devido a conceitos e concepções ainda não superados. Além disso, constatou-se que, ao mesmo tempo em que as participantes identificam situações de conflito, o mito da democracia racial permanece evidente em suas narrativas, expresso tanto pelo suposto “tratamento igualitário” dado a todas as crianças, quanto pela falta de percepção de problemas relacionados ao tema nas situações relacionadas. As autoras destacam ainda, a importância da formação inicial e continuada, da aquisição de materiais didáticos adequados e da promoção de uma escuta sensível das crianças, para a efetivação de uma educação antirracista.

Neste caminhar, o trabalho de Andressa Queiroz da Silva, Flávia Rodrigues Lima da Rocha e Wálisson Clister Lima Martins (2022), intitulado “O uso do *Blackface*⁸ como prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica”, reflete sobre práticas pedagógicas que

⁸ O *blackface* é uma prática racista que consiste na pintura da pele de pessoas brancas para representar estereótipos caricatos e depreciativos de pessoas negras.

recorrem ao *blackface* de maneira equivocada ao tentar valorizar a história e cultura afro-brasileira. A metodologia adotada pelas autoras e pelo autor foi a análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Fundamental, em escolas de alguns municípios do Estado do Acre.

A pesquisa de Silva, Rocha e Martins (2022), evidência que muitas professoras e professores desconhecem o conceito de *blackface*, mesmo quando o praticam, o que reflete uma formação docente centrada em um currículo eurocêntrico, que reproduz discursos racistas sem abordar as devidas informações sobre as questões étnico-raciais. Esse cenário perpetua práticas racistas, mesmo quando há intenção de promover a igualdade racial. As autoras e o autor destacam que as práticas racistas com o intuito de promover igualdade racial nas escolas continuam a ser assimiladas e reproduzidas pelas/pelos estudantes, perpetuando um ciclo de reprodução que só poderá ser interrompido com a implementação de práticas antirracistas alinhadas à Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b).

O trabalho de Flávia Motta e Claudemir de Paula (2019), intitulado “Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito”, buscou identificar como as questões raciais influenciam as práticas pedagógicas em uma escola de Educação Infantil, tomando como base o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Lei 10.639/2003. A pesquisa foi realizada em uma creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, utilizando uma abordagem que dialogou com diversos textos e materiais. Entre eles, destacam-se as observações de campo, o Projeto Político-Pedagógico (em versão impressa e condensada online), fichas de matrícula das crianças, materiais das docentes, como cadernos de registro, esboços e projetos pedagógicos, além de diálogos e entrevistas com profissionais da creche.

Os resultados indicam que, embora o Projeto Político-Pedagógico da creche esteja alinhado ao Parecer CNE/CP 003/2004 e a Lei 10.639/2003, ao incluir a temática das relações étnico-raciais, as atividades realizadas abordam as diferenças de forma genérica, sem tratar especificamente das questões raciais. As autoras ressaltam a necessidade de contar com um corpo técnico consciente e comprometido com a temática antirracista.

A dissertação de mestrado de Moacir Castro (2015), intitulada *Educação para as Relações Étnico-Raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho. O trabalho teve como objetivo analisar as concepções e práticas

que orientam o trabalho docente de professoras/professores com crianças de 4 e 5 anos, considerando a perspectiva de uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

O autor realizou uma pesquisa-intervenção em uma escola rural do interior do estado de São Paulo, envolvendo 03 professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade. Uma pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou os seguintes procedimentos para a geração de dados: aplicação de questões abertas e fechadas para traçar o perfil das participantes e levantar suas concepções e práticas relacionadas às questões étnico-raciais na Educação Infantil; realização de 08 encontros de formação continuada em serviço sobre o tema da diversidade étnico-racial, com registros em diário de campo e audiografações; e observação em sala de aula, também registrada em diário de campo.

Como resultado, a dissertação de Castro (2015) revelou que as concepções das professoras sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil passaram por transformações significativas: inicialmente baseadas no senso comum, evoluíram para uma compreensão mais aprofundada, impulsionadas pelos encontros formativos e as devolutivas realizadas. O estudo reforça que a formação continuada constitui um caminho promissor para integrar questões étnico-raciais às reflexões e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Os trabalhos apresentados mostram que as práticas pedagógicas e a concepção de professoras da Educação Infantil tem sido foco de artigos que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e Antirracista nesta etapa da educação básica. A partir deles, pudemos ter um panorama, ainda que pequeno, de como as escolas de Educação Infantil, têm trabalhado ou não com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula durante os últimos dez anos. Os trabalhos listados revelam que a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda enfrenta diversos entraves para ser implementada na Educação Infantil, mesmo com a existência da Lei 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b), sendo os principais: falta de formação inicial e continuada que prepare as e os profissionais da Educação Infantil para um trabalho pedagógico com a temática e falta de materiais pedagógicos adequados.

No que se refere à formação inicial e continuada dessas e desses profissionais como um desafio para a implementação dessa temática, dados semelhantes foram identificados no livro *Educação das Relações Étnico-Raciais: O estado da arte*, publicado em 2018, sob a organização de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Shirley Aparecida de Miranda.

Especificamente no capítulo 04 “Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares”, escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva *et al.*, que teve como objetivo mapear e sintetizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil (2003-2014), analisando teses, dissertações, artigos Qualis A e B em educação e livros produzidos pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) e grupos correlatos. E no capítulo 05 intitulado “Implementação da Lei 10.639/2003”, escrito por Lucimar Rosa Dias *et al.*, que objetivou apresentar as conclusões da análise de material oriundo da Pesquisa Nacional, o Estado da arte na produção sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 a 2014, coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

As autoras e os autores desses capítulos, embora não tenham se dedicado especificamente à pesquisa sobre as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como à Educação das Relações Étnico-Raciais, ao analisar em produções acadêmicas sobre a temática em todos os níveis de ensino entre 2003 e 2014, corroboraram com os resultados das pesquisas que encontramos. Elas e eles evidenciaram que um dos principais desafios para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para a implementação da Lei 10.639/2003 tem sido a ausência de formação inicial e continuada adequada para as e os profissionais da educação. Essa lacuna reflete-se em dificuldades enfrentadas pelas instituições de diferentes níveis de ensino para desenvolver práticas pedagógicas que promovam, de forma eficaz, a reeducação das relações étnico-raciais, conforme a perspectiva prevista no Parecer CNE/CP 03/2004, que orienta a implementação da Lei 10.639/2003.

Outro dado semelhante ao nosso encontra-se no capítulo 05, intitulado “Implementação da Lei 10.639/2003”, em que Dias *et al.* (2018) analisaram as produções acadêmicas de 2003 a 2014. As autoras e o autor constataram que as pesquisas que abordam as experiências e práticas pedagógicas estão, em sua maioria, voltadas para o Ensino Fundamental. Outras modalidades de ensino, como a Educação Infantil, aparecem brevemente, evidenciando a falta de pesquisas mais aprofundadas sobre a implementação da Lei nessa etapa da educação básica.

Essa lacuna também foi identificada em nosso levantamento bibliográfico, realizado nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Scielo e Periódicos Capes. Embora existam diversos trabalhos, como dissertações e artigos, que abordam as categorias “educação antirracista” e “educação das relações étnico-raciais”, poucos se concentram especificamente na prática pedagógica das instituições da Educação Infantil, conforme

mostramos ao longo dessa subseção. No período de 2013 a 2023, apenas quatro artigos e uma dissertação se mostraram relevantes para a abordagem deste estudo. Esse dado reforça o diminuto quantitativo de pesquisas nas bases de dados consultadas, especialmente a nível de dissertação e tese, que abordem a prática pedagógica das escolas de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evidenciando a relevância desta dissertação para o contexto socioeducacional e acadêmico. É neste sentido que o presente estudo buscou contribuir para a ampliação das discussões nas produções acadêmicas, que versam sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de Educação Infantil.

O presente texto dissertativo está estruturado em seis partes. A primeira corresponde a esta introdução, que se divide em duas subseções. Na primeira subseção, escrevo um memorial que narra minha trajetória pessoal e acadêmica até chegar ao tema e ao objeto de estudo, abordando também a questão da pesquisa e os objetivos deste trabalho. Além disso, exponho de forma concisa os caminhos metodológicos adotados, bem como as legislações e as principais referências que fundamentaram este estudo. Por fim, a segunda subseção é dedicada ao levantamento bibliográfico sobre o objeto da pesquisa.

Na segunda seção são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, ao mesmo tempo em que são delineados o *locus* do estudo, as particularidades da comunidade na qual ele está situado, os critérios de seleção das colaboradoras, a caracterização das participantes e das turmas do G4 e G5, assim como os princípios éticos que nortearam a pesquisa e o método utilizado para a análise dos dados.

Na terceira seção, é discutido o surgimento da Educação Infantil, as legislações e as Diretrizes Curriculares que a regem, estabelecendo sua relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Na quarta seção, são abordados os conceitos de raça e racismo com os quais dialogamos neste trabalho e como o racismo tem se manifestado na Educação Infantil. Também discutimos o objeto deste estudo — a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — destacando a legislação que legitima a abordagem desta temática nesta etapa da educação básica.

A quinta seção corresponde à análise dos achados da pesquisa e está dividida em duas subseções. A primeira trata do processo formativo das colaboradoras, identificando também suas percepções sobre a importância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A segunda apresenta a análise do Projeto Político-Pedagógico da Gisella Tygel, assim como a

abordagem da temática na prática pedagógica da escola.

Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais, com a retomada do objetivo geral, da pergunta de pesquisa e dos principais resultados do estudo.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, abordando o *locus* de estudo e as particularidades da comunidade em que está inserida. Descreveremos também o perfil das colaboradoras, os critérios utilizados para sua seleção, as características das turmas envolvidas, os princípios éticos que guiam este trabalho, além do método de análise dos dados.

2.1 Delineando os caminhos: procedimentos metodológicos

Realizar uma pesquisa científica envolve várias etapas, que vão desde a escolha do tema, a formulação de questões, o estabelecimento dos objetivos e a escolha do método de investigação e seus instrumentos. Nesse processo, a escolha da metodologia desempenha um papel crucial, sendo considerada uma parte fundamental da investigação. A metodologia orienta a trajetória da pesquisa, identificando as partes, os métodos, as técnicas, as leituras, as discussões e a base teórica a serem explorados (Bloise, 2020). Assim, não apenas delineia o caminho, mas também auxilia na organização e estruturação do processo de pesquisa, fornecendo diretrizes e procedimentos que orientam a resposta à questão investigada, o alcance dos objetivos e a condução da geração, análise e interpretação dos dados.

Silva e Santiago (2012) refletindo sobre o processo de seleção da metodologia de pesquisa, concluem que essa escolha não é realizada pela pesquisadora ou pesquisador. Segundo as autoras, a metodologia é adotada em resposta às necessidades do objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa se deu em um contexto educacional, precisamente no Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA, tendo como objeto de investigação a prática pedagógica da instituição com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diante das exigências deste objeto, o estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por utilizar o ambiente natural como fonte direta de dados, com a pesquisadora/o pesquisador atuando como seu principal instrumento. Por essa razão, é também conhecida como estudo naturalístico, pois

os problemas são analisados no contexto em que ocorrem naturalmente, exigindo da pesquisadora/do pesquisador um contato direto com o ambiente e a situação investigada.

A pesquisa qualitativa aborda questões altamente específicas, concentrando-se em uma dimensão da realidade que não pode ser mensurada quantitativamente. Em outras palavras, ela explora o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2007) englobando uma esfera mais profunda das relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados pela operacionalização de variáveis.

A escolha dessa abordagem de pesquisa foi feita por sua adequação à proposta deste estudo. Consideramos que, por meio dela, seria possível realizar análises mais aprofundadas sobre o que estava sendo estudado: o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil de uma instituição pública do município de Candeias-BA. Essa abordagem também nos permitiu identificar os significados que o tema tinha/tem para as colaboradoras da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi inserida no cotidiano escolar do Centro de Educação Gisella Tygel. Para André (2003), estudar o cotidiano escolar, na abordagem qualitativa em educação, implica analisar as interações sociais entre os indivíduos no contexto natural em que ocorrem. As pesquisas que possuem essa abordagem podem ser realizadas por meio de vários métodos, como narrativas e histórias de vida, bem como pesquisa-ação. No entanto, considerando o nosso objeto de estudo, o trabalho utilizou o estudo de caso e o ensaio etnográfico.

Optou-se pelo estudo de caso por tratar-se de um estudo que analisou um fenômeno específico dentro de seu contexto natural. Ou seja, analisou a prática pedagógica de uma escola de Educação Infantil no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas salas de aula da instituição. Versando sobre o estudo de caso na área da educação, André (2013), explica que na pesquisa educacional, o estudo de caso tem o sentido de focalizar um fenômeno particular, levando em consideração o seu contexto e suas múltiplas dimensões. Assim, valoriza-se a perspectiva unitária, contudo, destaca-se a importância de realizar uma análise situada e aprofundada.

Conforme Ludke e André (1986), o caso deve ser bem delimitado, sendo necessário que seus limites estejam explicitamente estabelecidos durante o desenrolar da análise. Ele pode ter semelhanças a outros; entretanto, a partir do momento em que este possui interesse próprio e singular, simultaneamente constitui-se distinto. As autoras, fazendo referência a Goode e Hatt

(1968), analisam que o caso se destaca por constituir-se como uma unidade dentro de um sistema abrangente. O interesse incide em sua singularidade e particularidade, mesmo que eventualmente surjam semelhanças com outros casos ou situações.

Dando continuidade ao diálogo estabelecido anteriormente com as autoras, o estudo de caso qualitativo, que fundamentou esta pesquisa, desenvolve-se em uma situação natural, sendo rico em dados descritivos. Ele adota um plano aberto e flexível, focando-se na realidade em que está inserido de maneira complexa e contextualizada. André (2013), revela que caso o interesse seja examinar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser valiosos instrumentos, pois o contato direto da pesquisadora/do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita a descrição de ações e comportamentos, a captação de significados, a análise de interações, a compreensão e interpretação de linguagens, bem como o estudo de representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Por sua vez, o ensaio etnográfico foi escolhido, uma vez que a pesquisadora participou do ambiente estudado, interagindo com as colaboradoras para convivência profunda do que estava sendo estudado. Assim, um ensaio etnográfico é uma forma de pesquisa que se baseia em métodos da etnografia. Em seu contexto, a pesquisadora ou pesquisador, se envolve de forma participativa ou observacional em uma comunidade ou ambiente social para obter detalhes ricos e contextuais sobre as práticas, crenças, valores e interações desse grupo. Segundo Ludke e André (1986), até recentemente as técnicas etnográficas eram quase exclusivamente utilizadas por antropólogos e sociólogos, para estudar a cultura e a sociedade. Contudo, no início da década de 70, as pesquisadoras e pesquisadores da área de educação também passaram a adotar tais técnicas, originando assim uma nova vertente de pesquisa denominada “antropológica” ou “etnográfica”.

André (2005) elucida que se por um lado, o interesse central dos etnógrafos é descrever a cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, as estudiosas e estudiosos da educação concentram-se principalmente no processo educativo. Assim, há uma diferença de abordagem entre essas duas áreas, o que implica que certos requisitos da etnografia não são - e não precisam ser - atendidos pelas/os pesquisadoras/pesquisadores que lidam com questões educacionais. Esses requisitos incluem, por exemplo, uma longa permanência da pesquisadora/do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. “O que se tem feito é

uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não no seu sentido estrito” (André, 2005, p. 28).

A autora acrescenta que os aspectos característicos de um estudo etnográfico em educação incluem o uso de técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, na qual a pesquisadora ou o pesquisador interage diretamente com o objeto de estudo; a entrevista intensiva, com o objetivo de aprofundar questões e compreender os problemas identificados e a análise de documentos, que complementam as informações já obtidas. Nesse sentido, a pesquisadora ou o pesquisador é considerado “o principal instrumento na coleta e análise de dados” (André, 2005, p. 28). Um aspecto relevante a ser destacado nos estudos etnográficos em educação é o tempo dedicado ao desenvolvimento da pesquisa, que pode variar de “algumas semanas a vários meses ou anos” (André, 2005, p. 28). Esta informação reveste-se de extrema importância, uma vez que essa pesquisa foi realizada dentro de um Programa de Pós-graduação em Educação, a nível de mestrado, em um prazo de curta duração de 2 anos.

A aproximação com o campo de pesquisa foi realizada de forma preliminar, por meio de uma visita técnica a Secretaria de Educação de Candeias - BA, (SEDUC), com o intuito de compreender como vinha/vem sendo trabalhada a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Infantil do município. Nesse contato realizado em meados de 2023, mediante a apresentação desta pesquisa, foi dada uma informação que já tínhamos ciência desde 2019, que foi a existência do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) de Candeias.

Conforme informações disponibilizadas, o setor foi criado em maio de 2016, pelo ex-secretário de Educação do município, Jair Cardoso, com o intuito de ministrar formação continuada para as e os profissionais da rede, a fim de fortalecer as relações étnico-raciais nas salas de aulas da região. Com o objetivo de atrair o máximo de profissionais, para que essas e esses, sejam multiplicadoras/es de informações positivas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena⁹. Fornecendo para as/os mesmas/os, material, preparação teórica e metodológica para que sejam vivenciadas em sala de aula.

A escolha de realizar este estudo no Centro de Educação Gisella Tygel, se deu por meio da indicação da Secretaria de Educação de Candeias-BA, e do Núcleo de Educação Étnico-Racial, quando em visita a ambos, foi apresentado o projeto de pesquisa. Segundo estes órgãos, a referida escola é referência no município no que tange a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua prática pedagógica.

⁹ Este objetivo foi dito de forma oral pela coordenadora do NEER.

Nos últimos meses de 2023, ao retornarmos à Secretaria de Educação de Candeias-BA para solicitar autorização para a pesquisa de campo no Centro de Educação Gisella Tygel, e também para facilitar o nosso contato com a instituição, descobrimos que as pessoas com as quais havíamos conversado anteriormente já não estavam mais trabalhando na SEDUC. Quando indagamos sobre o NEER, fomos informadas de que o projeto estava parado, e a coordenadora do Núcleo tinha sido designada para outra área de atuação (sala de aula). A explicação para todas essas mudanças em um curto espaço de tempo foi a substituição interna de algumas funcionárias/ alguns funcionários da SEDUC. Ao buscarmos entender como essas modificações foram realizadas/possíveis sem um concurso público, as pessoas com as quais falamos não souberam ou não quiseram tecer comentários a respeito. Assim, buscamos algum documento ou informação no site da prefeitura que justificasse o ocorrido, entretanto, não encontramos nada divulgado que explicasse a situação.

Dessa forma, apresentamos novamente nossa proposta de pesquisa, desta vez ao então Secretário de Educação¹⁰ e seus assistentes. Na ocasião, os mesmos demonstraram interesse no estudo, compartilharam informações sobre outras iniciativas da SEDUC relacionadas à temática e destacaram o Centro de Educação Gisella Tygel como referência no município, especialmente no que diz respeito à implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua prática pedagógica.

Ao buscarmos novas informações sobre o Núcleo de Educação Étnico-Racial, com o objetivo de identificar como suas formações estavam sendo realizadas e quando voltariam a ocorrer, fomos informadas de que não havia previsões para a continuidade do projeto. Além disso, ao tentar compreender a abordagem do Núcleo, as referências e os materiais utilizados, as pessoas presentes não souberam explicar. Tentamos localizar a portaria que oficializou o projeto, bem como outros documentos que pudessem mostrar como o NEER era desenvolvido, mas nos foi informado que esses documentos foram perdidos em um incêndio na Secretaria de Educação, sem que houvesse informações precisas sobre quando ocorreu.

Buscamos ainda informações sobre o NEER, considerando sua possível contribuição ao nosso estudo, já que, segundo sua coordenadora, o Núcleo colaborou com a prática pedagógica da Educação Infantil do Centro Educacional Gisella Tygel no ensino de História e Cultura Afro-

¹⁰Em meados de 2024, o Secretário de Educação deixa seu posto para se candidatar a vereador de Candeias-BA nas eleições municipais do mesmo ano. Com isso, ocorre uma mudança tanto no cargo de Secretário de Educação quanto no de subsecretário.

Brasileira e Africana. Para isso, entramos em contato via WhatsApp com o ex-secretário de educação, Jair Cardoso, em busca de mais detalhes.

Dessa forma, por meio de documentos enviados pelo ex-secretário, descobrimos que o Núcleo de Educação Étnico-Racial da SEDUC foi criado pela Portaria nº 006/2016, em 17 de maio de 2016, com o objetivo de articular ações e pesquisas pedagógicas de caráter interdisciplinar, fortalecendo a valorização da cultura e o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira, em prol do combate ao racismo e à discriminação que atingem a sociedade.

Conforme esses documentos, as atividades do Núcleo eram realizadas por meio de um acordo de cooperação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - Campus dos Malês) e a Prefeitura Municipal de Candeias-BA. O acordo foi firmado pela ex-diretora da UNILAB, Matilde Ribeiro, e as formações eram ministradas por professoras e professores da instituição federal. Esses encontros ocorriam no Centro de Formação de Professores de Candeias-BA, criado pela portaria nº 005/2016, e na Câmara Municipal do município.

De acordo com alguns folders de atividades realizadas na época — enviados pelo historiador e professor Jair Cardoso — identificamos que essas formações eram realizadas com base nas Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.288/2010,¹¹ além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b) e o Plano de Implementação dessas diretrizes (2009b). Mesmo após a saída do professor Jair, do cargo de Secretário de Educação, e da professora Matilde, da direção da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, o NEER manteve suas atividades, contando com a participação de professoras e professores da instituição. Durante a pandemia, para evitar a interrupção dos trabalhos, o Núcleo criou um canal no YouTube para dar continuidade às formações¹², porém, não se sabe ao certo quando o projeto foi interrompido.

Quanto às técnicas de geração de dados, considerando que esta pesquisa estava alicerçada na abordagem qualitativa, fundamentada no estudo de caso e inspirada na abordagem etnográfica, foram empregados os seguintes procedimentos técnicos: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. De forma complementar

¹¹ Institui o Estatuto da Igualdade Racial

¹² Ver em: <https://www.youtube.com/@nucleosdeestudosetnico-rac1322/streams>

utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista, diário de campo e questionário de perfil.

Inicialmente, as entrevistas semiestruturadas seriam realizadas com duas professoras do grupo 5 da Educação Infantil, suas auxiliares e todas as integrantes da equipe gestora. No entanto, uma das professoras deixou a Gisella Tygel para assumir a gestão de outra escola no município. A Secretaria de Educação designou uma nova professora para assumir a turma do G5; entretanto, essa professora não aceitou participar do estudo, justificando que era nova na escola e não se sentia à vontade para ser observada em sala de aula e para ser entrevistada. Dado que a escola só possuía duas professoras no G5 na época, tivemos que reconsiderar a pesquisa, decidindo se continuaríamos com duas professoras ou apenas uma. Assim, optamos por incluir uma professora do G4, que acompanhava o desenvolvimento do trabalho, levando em consideração a manifestação de seu interesse em colaborar conosco.

No que diz respeito às auxiliares, a turma do G4 não possui auxiliar, apenas a do G5. Nos primeiros contatos, a auxiliar do G5 se mostrou interessada em participar do estudo. No entanto, ao explicarmos o objetivo da pesquisa e entregarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ela desistiu de colaborar, justificando ter medo de que suas respostas pudessem comprometer sua posição e resultar na perda do emprego por meio de exoneração. Mesmo após explicarmos como os dados seriam divulgados, garantirmos a preservação de sua identidade, e assegurarmos que a pesquisa seguia os princípios do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEFS), além de enfatizarmos que nossa intenção não era prejudicá-la, a auxiliar não se sentiu confortável em participar da entrevista.

Por sua vez, em um primeiro momento, todas as integrantes da equipe gestora aceitaram colaborar com este estudo, assinaram o TCLE e preencheram o questionário de perfil. No entanto, ao longo da pesquisa, especificamente no momento das entrevistas, houve a desistência da maioria, restando apenas uma integrante. As justificativas variaram: algumas alegaram ter assumido os cargos recentemente e, por não conhecerem o funcionamento da escola em profundidade, consideraram que não poderiam contribuir com o estudo; outras mencionaram a sobrecarga de trabalho como motivo. Assim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com uma integrante da equipe gestora e duas professoras de Educação Infantil.

Neste sentido, as entrevistas semiestruturadas se apresentam como uma das principais técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Nela, a pesquisadora ou o pesquisador têm uma lista de questões ou tópicos a serem abordados, mas possuem flexibilidade para adaptar

a conversa conforme necessário. As entrevistas semiestruturadas oferecem um equilíbrio, permitindo a exploração de tópicos específicos enquanto ainda possibilitam novas ideias durante a interação entre pesquisadora/pesquisador e participante da pesquisa. Essa abordagem visa obter informações detalhadas e ricas, permitindo a compreensão aprofundada do tema estudado.

Do ponto de vista de Ludke e André (1986), na entrevista, estabelece-se uma relação de interação, gerando uma atmosfera de influência mútua entre a entrevistadora/o entrevistador e a entrevistada/o entrevistado. Isso é especialmente evidente nas entrevistas que não são totalmente estruturadas, nas quais não há imposição de uma ordem rígida de perguntas, a entrevistada ou o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ela ou ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista, à medida que houver um ambiente de estímulo e aceitação recíproca, as informações serão compartilhadas de maneira notável e autêntica.

A observação participante foi realizada em duas turmas de Educação Infantil, dos grupos 4 e 5 (uma no período matutino e a outra no turno vespertino), onde as professoras colaboradoras da pesquisa lecionavam, durante três meses (julho, agosto e setembro). No primeiro mês e meio, a pesquisadora esteve na escola três vezes por semana (segundas, terças e quartas ou terças, quartas e quintas). Nos meses seguintes, essa frequência foi gradualmente reduzida, até chegar a uma vez por semana, com alternância nos dias ao longo das semanas. As poucas vezes em que não passou o dia na instituição, se devem à ausência da professora colaboradora no turno da manhã ou tarde, seja por motivos de formação continuada ou de ordem pessoal (nessas situações as turmas ficavam sem aula).

Na época da pesquisa, a escola contava com 18 turmas de Educação Infantil. A escolha das turmas dos grupos 4 e 5 deve-se a dois fatores: 1º Segundo a equipe gestora da instituição, as alunas e alunos desses grupos são, em sua grande maioria, estudantes da escola desde a creche. 2º Como já foi mencionado anteriormente, a SEDUC e o NEER afirmavam que a escola era referência no município no que tange à prática pedagógica com a Lei 10.639/2003, afirmação que também foi reforçada pela equipe gestora da Gisella Tygel. Levando em consideração esses fatores, acreditamos que, por serem essas duas turmas as últimas etapas da Educação Infantil, conseguiríamos compreender de forma mais ampla como o trabalho com a temática estava sendo desenvolvido na prática pedagógica da referida escola.

Deste modo, Ludke e André (1986), argumentam que, assim como a entrevista, a observação participante desempenha um papel destacado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Seja utilizada como o método principal de investigação ou em conjunto com outras técnicas de coleta. A observação proporciona um contato pessoal e próximo da pesquisadora/do pesquisador com o fenômeno estudado. Isso oferece diversas vantagens, sendo a principal delas a capacidade de permitir que a pesquisadora/o pesquisador se aproxime mais das perspectivas dos sujeitos. “Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca a suas próprias ações”, (Ludke; Andre 1986, p.26).

Na qualificação desta pesquisa foi sugerido pela banca e acatado pela pesquisadora e orientadoras o uso de um diário de campo para registrar as situações observadas nas turmas pesquisadas. Nesse contexto, Marques (2016) destaca que a forma como o diário deve ser constituído e o que deve conter são escolhas da pesquisadora ou do pesquisador, que vai construindo esse documento conforme as problematizações de sua pesquisa. Em geral, recomenda-se que, na primeira página de cada conjunto de observações, seja incluído um cabeçalho com as datas das observações, os horários de início e término, as categorias observadas e os locais, como sala de aula, sala das professoras/dos professores, pátio, biblioteca e laboratório.

Dessa forma, as anotações de campo foram realizadas manualmente em um caderno específico para essa finalidade. No início de cada página, registrava-se a data, o dia da semana, o mês e o ano, bem como o horário de início e término da observação e a turma observada. Em seguida, descreviam-se as situações observadas, indicando o local em que ocorreram (por exemplo: sala de aula, refeitório infantil, pátio). As anotações foram orientadas pelos objetivos e questões do estudo, que constavam nas páginas iniciais do caderno, assim como pelo método de análise definido previamente. Ao final de cada registro, a pesquisadora incluía suas impressões sobre as observações realizadas em cada turno. Ressalta-se que essas anotações não eram feitas na presença das colaboradoras ou de outras pessoas que trabalhavam na instituição.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), da instituição, também foi analisado, a fim de identificarmos se a escola possuía/possui uma proposta/projeto para o trabalho em sala de aula com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Ludke e Andre (1986), são classificados como documentos todos os materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano e suas instituições. Os documentos são

uma fonte poderosa de onde se podem ser obtidas evidências que fundamentam afirmações e declarações da pesquisadora/do pesquisador.

De forma complementar, utilizamos de um questionário (com questões abertas e fechadas) impresso, para traçar o perfil das colaboradoras da pesquisa. Conforme Gil (2011), a aplicação de questionários de perfil em pesquisas científicas é uma prática comum para adquirir informações detalhadas sobre as/os participantes, abrangendo características e outros aspectos relevantes. Esses questionários desempenham um papel essencial em estudos acadêmicos, colaborando para uma compreensão mais abrangente dos sujeitos de pesquisa. Dessa forma, a partir deste instrumento, foi possível obter informações tais como: idade da colaboradora; sua formação e tempo de formação; quanto tempo atuava na rede pública de Candeias-BA; quanto tempo lecionava na instituição *locus* desta pesquisa, dentre outras.

É importante destacar que as técnicas e instrumentos de coleta de dados só foram acionados mediante a leitura e assinatura prévia das colaboradoras da pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orienta o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEFS). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento fundamental em pesquisas que envolvem a participação de seres humanos como sujeitos de estudo. Esse termo é uma manifestação escrita do consentimento voluntário por parte das/dos participantes, indicando que compreenderam os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa antes de concordar em participar. Assim, no TCLE deste estudo, constava de forma explícita e compreensível informações como: o propósito da pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos empregados para sua realização; a estimativa do tempo de duração do estudo; riscos e benefícios; confiabilidade; voluntariedade e direito de retirada a qualquer momento; contato da pesquisadora; e contato do CEP-UEFS, seguido de uma explicação do que é e para que serve o referido órgão.

Após a coleta dos dados, o próximo passo consistiu na organização do material para a análise. De acordo com Ludke e André (1986), analisar dados qualitativos significa “trabalhar”, todo o conteúdo adquirido durante a pesquisa, isto é, os relatos de observação em sala de aula, transcrições de entrevistas, análises de documentos e outras informações disponíveis. O processo de análise implica, inicialmente, organizar completamente o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Em um segundo momento, tais tendências e padrões são reavaliados, possibilitando a identificação de relações e inferências em um nível mais elevado de abstração. Dessa forma, a pesquisa conseguiu revelar uma compreensão mais rica e abrangente das informações coletadas acerca

de como vinha acontecendo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA.

2.2 Critérios de Seleção das colaboradoras da Pesquisa

A forma de seleção das/dos colaboradoras/colaboradores docentes da pesquisa foi, inicialmente, planejada para ocorrer a partir de uma solicitação à gestão escolar, referente ao quadro de professoras/professores do grupo 5 de Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel. Até aquele momento, desconhecíamos o quantitativo de profissionais que atuavam nas referidas turmas.

Naquela altura, foi estabelecido que, mediante a disponibilidade das/dos profissionais e a mediação da gestão escolar, seria agendada uma reunião com as/os docentes, com duração estimada de 30 minutos, para a apresentação deste estudo e para sanar possíveis dúvidas sobre a participação na pesquisa. O encontro foi pensado para ocorrer de forma coletiva ou individual, presencial ou online, a depender da disponibilidade das colaboradoras/dos colaboradores. Posteriormente, imaginou-se que, após o referido encontro, seria possível selecionar duas/dois docentes de turnos diferentes para colaborar com a pesquisa, de acordo com os seguintes critérios:

Tabela 4- Critérios para a seleção das/dos professoras/es colaboradoras/es da pesquisa

Manifestar interesse e ter disponibilidade para colaborar com a pesquisa;	Justificado
Ter participado da formação do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SEDUC de Candeias-BA;	No mínimo de 3 formações.
Tempo de trabalho na Gisella Tygel, atuando em turmas do grupo 5 de Educação Infantil;	Mínimo de 1 ano.

Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro critério foi escolhido, mediante o entendimento de que colaboradoras/es engajadas/os tendem a fornecer informações significativas. O possível interesse poderia refletir em respostas detalhadas, o que aumentaria a qualidade dos dados coletados. A disponibilidade e os interesses das/dos colaboradoras/es garantiriam que elas/eles estivessem comprometidas/os com todo o processo de pesquisa.

O segundo foi selecionado, a partir da compreensão de que a formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propicia uma prática pedagógica efetiva. Tendo em vista que essas formações partiam da Secretaria de Educação de Candeias-BA, com este critério seria possível perceber de que forma o município estava atuando para a implementação da temática na Educação Infantil.

O terceiro foi selecionado, com vistas a obter informações detalhadas acerca de como a professora colaboradora ou o professor colaborador vinha trabalhando a temática em sala de aula ao longo dos anos na instituição, especificamente nas turmas do grupo 5 da Educação Infantil.

Embora os critérios expostos acima tivessem sido estabelecidos a fim de selecionar as colaboradoras/ os colaboradores da pesquisa, ao irmos a campo e obtermos o primeiro contato com a gestão escolar, fomos informadas de que essa escolha não seria feita por nós, e sim pela equipe gestora. Após diálogos assíncronos, a referida gestão cedeu, informando que as professoras que se tinham pensado, não estavam mais na escola, e que diante disso, não tinham tantas professoras para selecionar, tendo em vista que no ano de 2024, só existiam duas docentes atuando no grupo 5.

Assim, a seleção que utilizamos consistiu no fato de as colaboradoras serem professoras do referido grupo e terem interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Diante da recusa de uma das professoras do grupo 5 em participar do estudo, conforme descrito na seção anterior, decidimos incluir uma professora do grupo 4, selecionando-a com o mesmo critério.

No que diz respeito à seleção das/ dos colaboradoras/colaboradores que fazem parte da equipe gestora, os critérios estabelecidos eram que essa/esse integrasse a referida equipe e tivesse disponibilidade e interesse para colaborar com a pesquisa.

2.2.1 Perfil das Colaboradoras da Pesquisa

Em conformidade com o princípio VII da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) com seres humanos, todas as colaboradoras deste estudo foram identificadas nesta dissertação por pseudônimos inspirados em personagens dos livros de literatura infantil afro-brasileira a saber: *Meninas Negras*, de Madu Costa e *Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula*, escrito por Davi Nunes.¹³

¹³ Durante os primeiros encontros com as colaboradoras da pesquisa, foi informado que elas seriam identificadas nesta dissertação por pseudônimos, que poderiam ser escolhidos pela pesquisadora com base em nomes de

As professoras colaboradoras deste estudo são duas docentes efetivas da rede pública de ensino de Candeias-BA, com idades de 49 e 52 anos. Ambas se identificam como mulheres cisgênero e negras, sendo uma parda e a outra preta. As professoras residem em um município vizinho a Candeias-BA, sendo uma do catolicismo e a outra simpatizante. Formadas em Pedagogia, diferem em tempo de experiência e formação adicional.

A primeira professora, a quem chamamos de Luanda, é formada há 29 anos no Magistério e há 19 anos em Pedagogia, tendo formação também em História. A mesma possui pós-graduação nos Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como em Alfabetização de Jovens e Adultos. Luanda atua na rede pública de Candeias-BA desde 1996, totalizando 28 anos de atuação docente no município. A professora leciona na Gisella Tygel há 12 anos, e há 10 na Educação Infantil da instituição. É responsável pelo grupo quatro desde 2024, entretanto já vinha acompanhando as e os estudantes desde o grupo três. Para além de lecionar na instituição *locus* deste estudo, a professora atua na EJA de uma escola quilombola do município em que reside, no período da noite.

Por sua vez, a professora Dandara, é formada há 30 anos no Magistério e há 8 anos em Pedagogia, tem 28 anos de experiência docente. Dandara dedicou 18 desses anos à Educação Infantil, atuando há 13 anos no Centro de Educação Gisella Tygel. Desde o início de 2024, ela leciona no grupo cinco do EI, acompanhando as e os estudantes desde o grupo três.

Ambas as professoras, davam aula no grupo quatro e cinco do período da manhã e tarde, tendo uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Durante o período de pesquisa de campo, observou-se que as professoras deixavam a sala de aula uma vez na semana para participar da formação continuada promovida pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha por tema “Leitura e Escrita na Educação Infantil”¹⁴. Nesses momentos, as e os estudantes não tinham aula, pois não havia docentes para substituir Luanda e Dandara que estavam em formação.

A colaboradora da pesquisa, integrante da equipe gestora do Centro de Educação Gisella Tygel, a quem demos o pseudônimo de Bucala, é uma mulher cisgênero de 55 anos, autodeclarada parda e adepta do catolicismo. Formada em Pedagogia há 21 anos, possui especializações em Metodologia de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação. Com ampla

personagens da literatura infantil afro-brasileira ou por elas mesmas, seguindo o mesmo critério. Diante da explicação, todas decidiram delegar essa escolha à pesquisadora.

¹⁴Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ver em:

BRASIL <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-br>. Acesso em: 02, set. 2024.

experiência na rede pública de Candeias-BA, onde atua há 20 anos. Bucala integra a equipe gestora da instituição desde sua fundação, a sua admissão foi por meio de concurso público. Antes de assumir o cargo, lecionou na Educação Infantil do referido município por um ano.

2.3 Características e contextualização do município de Candeias-BA e do distrito de Caroba

O Centro de Educação Gisella Tygel está situado no distrito de Caroba, em Candeias, Bahia, uma cidade que integra a Região Metropolitana de Salvador (RMS), localizada acerca de 46 km da capital. Conforme dados da Secretaria de Planejamento da Bahia (2018), o município é um dos 13 que compõem o Território Metropolitano de Salvador, ao lado de cidades como: Camaçari, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho e Vera Cruz.

Imagem 1- Candeias-BA



Fonte: Google imagens (2024)

Conhecida como Cidade das Luzes, Candeias deixou de ser um distrito de Salvador, então chamada Nossa Senhora das Candeias, e tornou-se município com o nome atual, por meio da Lei Estadual nº 1.028, de 14 de agosto de 1958¹⁵. Em divisão territorial, datada em 2006, o município passou a ter sete distritos, sendo eles: Candeias, Caboto, Caroba, Madeira, Menino

¹⁵ A Lei Estadual n.º 1.028, de 14-08-1958, desmembra do município de Salvador o distrito de Nossa Senhora das Candeias. Elevado à categoria de município com a denominação de Candeias (IBGE, 2010).

Jesus, Passagem dos Teixeiras e Passé (IBGE, 2023a).

Atualmente, a cidade é composta por 15 bairros e 22 distritos. Os bairros são: Areia, Bairro da Paz, Centro, Dom Avelar, Distrito Industrial, Malembá, Nova Brasília, Nova Candeias, Ouro Negro, Santo Antônio, Sarandi, Santa Clara, Triângulo, Urbis I e Urbis II. Já os distritos são: Caboto, Caroba, Menino Jesus, Passagens dos Teixeiras, Passé, Pitanga, Madeira, Sanca, Colônia, Santa Galo, Pindoba, Mamão, Pasto de Fora, Rosário, Caracatinga, Saldanha, Massuim, Beta, Cedro, Mangabeira, Boca da Mata e Vila Feliz (Santos, 2020).

O município ocupa uma área territorial de 251,808 km², abrangendo tanto as zonas urbanas quanto as rurais, e apresenta uma densidade demográfica de 287,45 habitantes por quilômetro quadrado. A sua população residente é de 72.382. Desse quantitativo, 38.459 são do sexo feminino e 33.923 do sexo masculino (IBGE, 2022).

O perfil étnico-racial das moradoras e moradores de Candeias é composto majoritariamente por pessoas negras. Conforme os dados do IBGE (2022), a população é formada por 6.952 indivíduos que se identificam como brancos, 26.148 como pretos, 157 como amarelos, 39.028 como pardos e 97 como indígenas.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Candeias, Bahia, computado de 0,691 em 2010 pelo IBGE, reflete um nível médio de desenvolvimento humano na cidade. Esse índice é calculado com base em três dimensões: longevidade, representada pela expectativa de vida ao nascer; educação, medida pela taxa de alfabetização e pela matrícula escolar; e renda, que considera a renda per capita da população. Com um IDHM nesse nível, Candeias demonstra que possui indicadores benéficos em saúde e educação, embora ainda haja aspectos relacionados à renda que podem ser desenvolvidos, como o investimento na geração de empregos.

A respeito da situação de trabalho e renda da população, os candeenses enfrentam desafios socioeconômicos significativos. Segundo dados do IBGE (2022), apenas 25, 29% da população está empregada, refletindo o baixo nível de ocupação no mercado de trabalho local. Além disso, entre as trabalhadoras e trabalhadores formais, o salário médio mensal equivale a 3 salários mínimos. Outrossim, dados de 2010 mostram que 45, 9% da população tinha rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salários mínimos, evidenciando uma parcela expressiva da população com baixos recursos financeiros.

Em contrapartida, o Censo do IBGE (2021) revela que Candeias possui o décimo primeiro maior Produto Interno Bruto per capita do estado da Bahia, destacando-se em

comparação com outros municípios. Suas principais atividades econômicas giram em torno do Porto de Aratu,¹⁶ do Centro Industrial de Aratu e da Refinaria Landolfo Alves - Mataripe (RLAM). Essa estrutura econômica, embora promissora, não se reflete de maneira equitativa nas condições de trabalho e renda da população local.

Em relação à educação escolar, Candeias possui 38 escolas de Educação Infantil, das quais 30 são municipais e 8 privadas. Além disso, há 33 creches, sendo 28 instituições municipais e 5 privadas. No que diz respeito aos anos iniciais, o município conta com 41 escolas, sendo 35 municipais e 6 privadas. Para os anos finais, existem 15 escolas, das quais 10 são municipais, 1 é estadual e 4 são privadas. Ademais, Candeias dispõe de 7 escolas de ensino médio, que incluem tanto instituições públicas quanto privadas (IBGE, 2023).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas do município, conforme o Censo do IBGE de 2021, apresenta as seguintes pontuações: anos iniciais — 4,3; anos finais — 3,4; e ensino médio — 3,6. Por sua vez, a taxa de escolarização em Candeias, conforme indicado pelo Censo de 2010, é de 97% entre as crianças de 6 a 14 anos. Esse dado indica que a maioria das crianças dessa faixa etária estão matriculadas na educação formal, o que é importante para traçar o perfil educacional da comunidade.

Diante da caracterização da população de Candeias-BA, que inclui o índice de desenvolvimento, renda, trabalho e escolaridade de forma geral, é necessário trazer informações específicas sobre a Caroba.¹⁷ Nesse sentido, o distrito possui dois centros de saúde, sendo um deles à frente do Centro de Educação Gisella Tygel, igrejas, sendo uma delas também localizada em frente à instituição, lojas, escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, um polo de uma instituição superior particular EAD, dentre outros. De forma geral, Caroba é um distrito predominantemente voltado para residências e pequenos comércios, e sua infraestrutura é de área urbana. Contudo, há uma unidade da empresa Unigel situada na localidade.

A Unigel é uma empresa atuante na produção de fertilizantes nitrogenados e outros produtos químicos, com unidades localizadas em diferentes regiões do Brasil, incluindo

¹⁶ O Porto de Aratu é uma instalação portuária, com um de seus terminais localizados no município de Candeias, Bahia. Ele desempenha um papel estratégico no escoamento de produtos químicos, petroquímicos e combustíveis, sendo considerado um dos principais escoadouros da produção química e petroquímica do Brasil. Para mais informações, ver: https://www.codeba.gov.br/eficiente/sites/portalcodedba/pt-br/porto_aratu.php?secao=porto_aratu_apresentacao. Acesso em: 27, nov. 2024.

¹⁷ Tendo em vista que o IBGE não apresenta informações isoladas sobre o distrito de Caroba, e que não foram encontradas informações sobre a localidade no site da Prefeitura de Candeias-BA ou da Secretaria de Educação, as informações aqui apresentadas baseiam-se na pesquisa de campo e na entrevista com a colaboradora da equipe gestora da escola.

Candeias-BA. Entre os produtos fabricados, destacam-se os metacrilatos, sulfato de amônio e resinas acrílicas, que atendem a setores diversos, como agricultura e indústria. A instalação da empresa em Candeias trouxe ganhos econômicos para o município, ao mesmo tempo que exige atenção aos possíveis impactos ambientais decorrentes da presença de uma indústria química em uma área habitada.

A produção de produtos químicos pela Unigel, como sulfato de amônio, metacrilatos e resinas acrílicas, pode trazer implicações diretas para a comunidade local. Pequenas partículas de substâncias químicas liberadas na atmosfera podem causar problemas de exposição à população, enquanto há risco de vazamentos ou descartes. Esses riscos evidenciam a importância de monitoramento ambiental rigoroso e políticas de mitigação, especialmente considerando a proximidade. No entanto, não obtivemos informações sobre a existência de fiscalização ou monitoramento por parte do município em relação a essa questão.

2.3.1 Locus de Pesquisa

A pesquisa, conforme enunciada, foi realizada no Centro de Educação Gisella Tygel, localizado no distrito de Caroba, em Candeias-BA. A escola é mais uma¹⁸ parceria entre a Prefeitura Municipal de Candeias-BA e a empresa Unigel, com o objetivo de oferecer à comunidade do distrito serviços de creche, educação pré-escolar e ensino fundamental do 1º ao 5º ano para crianças na faixa etária de 2 a 12 anos¹⁹.

Para o funcionamento da instituição a curto e longo prazo, a Prefeitura Municipal de Candeias-BA e a Unigel definiram as responsabilidades que cada parte deveria cumprir. Assim, a Prefeitura ficou encarregada de toda a mobilização da escola, incluindo a contratação e o pagamento de professoras e professores, da equipe gestora, seguranças, cozinheiras e da equipe de limpeza, além de fornecer materiais didáticos, transporte gratuito, o fardamento das e dos estudantes, entre outros. Também foi atribuída à prefeitura a função de ofertar formação continuada para todo o quadro de profissionais da escola.

Por sua vez, a Unigel é responsável por fornecer o prédio onde a escola funciona e de cuidar da manutenção de toda a estrutura física, como, por exemplo, o corte da grama, a poda

¹⁸ A Prefeitura Municipal de Candeias-BA e a empresa Unigel são parceiras na Escola Municipal 14 de Agosto, que representa a segunda colaboração entre as instituições na área da educação no distrito de Caroba. Nesta escola, a Unigel apoia os cursos técnicos em Química e Segurança do Trabalho, formando jovens que desejam atuar em sua indústria.

¹⁹ Este objetivo consta no Projeto Político-Pedagógico da Gisella Tygel.

das árvores, a manutenção da pintura e outros. Também faz parte de suas atribuições, fornecer um cartão de alimentação para as professoras e professores, além de contratar a psicóloga e a coordenadora dos trabalhos sociais da instituição.²⁰

O nome da escola foi escolhido pelo presidente da Unigel, Henry Armand Slezynger, em homenagem à sua mãe, Gisella Tygel, sem a participação da comunidade escolar. A instituição foi inaugurada em 30 de abril de 2004, com o nome “Centro de Educação Infantil Gisella Tygel”.

Inicialmente, a escola oferecia atendimento a crianças de 02 a 06 anos de idade. No entanto, em 2011 ela foi ampliada para também atender estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a instituição passou a ofertar 500 vagas para o Ensino Fundamental (EF) do 1º ao 5º ano. Passando a ter 19 turmas - 10 de Educação Infantil e 09 do Ensino Fundamental. Com a referida ampliação, a instituição passou-se a chamar “Centro de Educação Gisella Tygel” (Projeto Político-pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012).

Em 2024, a escola passou a ofertar 36 turmas – 18 de Educação Infantil, 18 do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino — 18 turmas no matutino, 18 no vespertino, perfazendo um total de 785 alunas e alunos matriculadas/matriculados durante o ano em que a pesquisa estava sendo realizada, sendo 150 estudantes da Pré-Escola, 270 da Educação Infantil — 131 no turno matutino e 139 no turno vespertino e 365 do Ensino Fundamental.

Para dar conta de suas demandas, o centro conta em seu quadro funcional, com 24 professoras e professores – 10 da Educação Infantil, 14 do Ensino Fundamental; 08 auxiliares de classe — 06 da EI e 02 EF; 01 diretora; 01 vice-diretora; 01 coordenadora pedagógica; 01 secretária; 03 auxiliares administrativos; 01 psicóloga; 06 agentes socioeducativos; 05 merendeiras; 09 auxiliares de apoio; 02 jardineiras; 4 agentes de portaria; 03 vigilantes e 01 coordenadora dos trabalhos sociais.

Em consonância com o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a gestora, a coordenadora e todas as professoras e professores da instituição possuem formação de nível superior. “A/o auxiliar de classe é admitida/o com formação mínima oferecida em nível médio (modalidade normal) ” (Projeto Político-pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012, p. 8).

²⁰ Durante nossa busca pelo termo de cooperação entre as instituições, com o objetivo de identificar as responsabilidades de cada parte, recebemos a informação de que este documento foi perdido após um incêndio na SEDUC. Atualmente, existe apenas uma cópia mantida pela Unigel, que não está disponível nem mesmo para a equipe gestora da escola. Assim, as informações foram fornecidas pelas colaboradoras envolvidas neste estudo.

No que diz respeito à estrutura física, além de ter um padrão pré-estruturado, o Gisella Tygel possui um ambiente amplo, arejado e iluminado, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental “onde procuramos desenvolver um trabalho adequado a cada faixa etária, visando um desenvolvimento integral da criança” (Projeto Político-pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012, p. 8).

Inicialmente a escola foi inaugurada no ano de 2004, contendo: 06 salas de aula com banheiro, área coberta para recreação, 01 parque infantil, 01 anfiteatro, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 despensa, 01 almoxarifado, 01 sala de atendimento médico e educação/higiene bucal, 01 sala da coordenação, 01 sala de administração/secretaria, com banheiro, 01 rouparia, 01 sala de leitura, 01 solário, 01 guarita, horta com 08 leiras, 02 banheiros com chuveiro para funcionárias/os, 01 banheiro para crianças com deficiência e amplos jardins (Projeto Político-pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012).

Em 2011, a fim de receber estudantes do Ensino Fundamental, a escola precisou ser ampliada, dessa forma foram construídas: 08 salas de aula, área coberta para recreação, 01 parque infantil, 01 biblioteca, 01 campo de futebol, 01 cozinha com banheiro, 01 despensa, 01 almoxarifado, 01 sala da coordenação com banheiro, 01 secretaria, sala da direção com banheiro, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de Ciências, 01 banheiro feminino com 05 dependências (alunas), 01 banheiro masculino com 05 dependências (alunos), 01 banheiro para estudante com deficiência e amplos jardins (Projeto Político-pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012).

Vale salientar que as e os estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental não utilizam as mesmas salas, banheiros, áreas de recreação, entre outros espaços. Suas dependências ficam separadas por um portão, que impede o contato entre elas/eles enquanto permanecem dentro da instituição. A parte destinada as/os estudantes de Educação Infantil é denominada Anexo A, e a parte designada para as/os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é chamada de Anexo B.

Posteriormente, a escola passou por outra reforma. Atualmente, a estrutura física apresenta as seguintes alterações: no Anexo A foram construídas 03 novas salas de aula e 01 biblioteca, enquanto no Anexo B foi construída 01 nova sala de aula. Dessa forma, o Centro conta com 18 salas de aula, sendo 09 destinadas à Educação Infantil e Pré-Escola e 09 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante o ano em que este estudo estava sendo realizado, todas as salas estavam ocupadas nos dois períodos de funcionamento da instituição.

Levando em consideração que a escola dispõe de duas bibliotecas (uma em cada Anexo. A do Anexo A, possui uma sala de leitura) ambientes importantes para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, cultural das crianças, estimulando o gosto pela leitura, dentre outros, além de constituírem uma possibilidade para o trabalho com vistas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da literatura e contação de histórias. Busquei²¹ observar, em campo, especificamente no Anexo A, como esses espaços eram utilizados, quais atividades eram realizadas com as crianças da Educação Infantil e tentei acessar os livros disponíveis para analisar suas temáticas. Contudo, durante o período de observação, esses locais permaneceram trancados e não foram utilizados em nenhum momento. A justificativa apresentada foi de que a poeira acumulada inviabilizava o uso das professoras, crianças e o meu acesso. Essa situação sugere que durante os meses de julho, agosto e setembro, esses ambientes estavam sem manutenção e cuidados necessários, bem como apontou que eles poderiam não ser utilizados pelas crianças e professoras. Neste cenário é preciso ressaltar que ao permanecer fechado, o direito ao acesso ao livro fica sonogado.

Imagem 2- Frente do Anexo A- Educação Infantil e Creche do Centro de Educação Gisella Tygel



Fonte: Arquivos da autora.

Em suma, o Centro de Educação Gisella Tygel apresenta uma boa estrutura física. Embora tenha sido reformado há alguns anos, os ambientes acessados por mim (salas de aula da Educação Infantil, pátio, banheiro, refeitório infantil, área verde, sala de coordenação,

²¹ A partir deste momento, opto pelo uso da primeira pessoa do singular para relatar minhas vivências em campo e o contato com as colaboradoras da pesquisa. Essa mudança ocorrerá na presente subseção e também na subseção que trata dos elementos éticos da pesquisa.

secretaria), que atendem as e os estudantes, estão bem conservados, incluindo cadeiras, mesas, ventiladores, quadros e outros equipamentos. Isso indica que o ambiente passou e continua passando por manutenção. No que diz respeito à acessibilidade, a escola conta com banheiros adaptados e rampas. No entanto, as portas das salas de aula possuem largura padrão, o que impede que a estrutura física da escola atenda plenamente a todas as necessidades de acessibilidade.

O perfil familiar das alunas e alunos do Centro de Educação Gisella Tygel é composto por diferentes arranjos. Algumas/alguns discentes são criadas/os pela mãe, pela mãe e tia, pela mãe e pai, pela mãe e padrasto ou pela avó. O perfil socioeconômico dessas famílias também é diversificado. Conforme informações disponibilizadas pela gestão escolar, a maioria das famílias apresenta renda mínima. Dentre elas, 70% dependem de programas de assistência pública, incluindo o Bolsa Família.

A relação entre escola, família e comunidade é essencial para a construção de uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral de alunas e alunos, contribuindo para a transformação da sociedade. Como instituição social, a escola não atua de forma isolada; ela integra, junto com as famílias, um contexto social, cultural e econômico. Sua atuação deve refletir a realidade em que está inserida, valorizando a participação ativa das famílias e da comunidade. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que as instituições de ensino, respeitando as normas gerais e específicas do sistema educacional, têm a responsabilidade de “articular-se com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996, art. 12, inc. VI).

Em conformidade com a LDB (1996), Bezerra *et al.* (2010) entende que, para alcançar esse intento é fundamental que a integração entre escola, família e comunidade seja pautada no reconhecimento e na valorização dos saberes locais, além da efetivação de parcerias no trabalho educativo. Esse esforço deve envolver o maior número possível de famílias e pessoas da comunidade onde a escola está inserida. Para as autoras e autores, esse processo de interação deve estar fundamentado no diálogo e na confiança. Assim, cabe à escola promover situações de encontro que permitam identificar os recursos disponíveis na comunidade e compreender os aspectos de sua realidade, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade, beneficiando todas e todos as/os envolvidas/os.

O Centro de Educação Gisella Tygel, ao compreender que “a escola não está limitada ao espaço físico, mas age e transforma em conjunto com a família e as instituições sociais que

colaboram na construção escolar do saber, integrando-os, da origem do próprio saber à sua elaboração” (Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012, p.24), define como meta prioritária o desenvolvimento integral da aluna e do aluno. Para atingir esse objetivo, o documento ressalta a necessidade de estreitar os laços entre a escola, a família, a comunidade, a educação e a cultura. Segundo ele, essa interação não deve ser apenas teórica, mas efetiva na prática escolar, para que a comunidade onde a escola está inserida seja capaz de formar uma sociedade mais justa e preparada para promover mudanças.

Dessa forma, a escola tem promovido atividades em seu espaço, convidando as famílias e as/os moradoras/moradores do distrito da Caroba para dialogar, conhecer o trabalho desenvolvido pela instituição e contribuir para sua melhoria.²²

Neste sentido, a escola tem realizado ações voltadas para interação com a comunidade. Entre essas iniciativas, destacam-se visitas a instituições e estabelecimentos locais, como o museu do distrito de Caboto, situado em Candeias-BA, comércios da cidade, incluindo a feira, supermercado, padaria e empresas, como a Empresa Baiana de Águas e Saneamento (EMBASA). A escola organizou desfiles na localidade em datas comemorativas, como o dia 7 de setembro e o aniversário do município, e em campanhas de conscientização sobre temas relevantes, como a prevenção da dengue. Esses desfiles foram acompanhados pelas famílias e pessoas residentes da localidade. Em outra ação, para comemorar o dia das crianças, a escola fechou parcerias com pequenas empresas do município para proporcionar às crianças e suas famílias um dia inteiro de brincadeiras e atividades educativas.²³

Durante os três meses que estive em campo, presenciei a organização de atividades realizadas pela escola, com a participação das famílias, além de uma atividade em parceria com um morador local, alusiva aos Jogos Olímpicos. O morador, que é professor de karatê, foi até a escola para conversar com as crianças, professoras e professores, sobre a importância das práticas esportivas e realizar uma aula prática de karatê.

A primeira atividade envolvendo pessoas da família das e dos estudantes, foi uma palestra realizada pela escola no dia 13 de setembro de 2024 (sexta-feira), em alusão ao Setembro Amarelo, com o objetivo de discutir a importância da vida e prevenção ao suicídio.²⁴ A palestra foi proferida pela psicóloga da instituição e contou com a participação das e dos

²² Informações obtidas através da entrevista semi-estruturada com a colaboradora da pesquisa que faz parte da equipe gestora do Centro de Educação Gisella Tygel e vistas no Instagram da instituição.

²³ Idem

²⁴ Este Objetivo foi dito de forma oral pela psicóloga e gestora da instituição.

docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como público-alvo as mães das alunas e alunos.

Realizar uma palestra sobre saúde mental, ministrada por uma profissional da área, com formação para tratar de um assunto sensível, com seriedade e cuidado, é uma ação fundamental para as escolas. Ao promover essa discussão, a escola oferece às famílias, um espaço para aprender sobre os sinais de alerta de problemas como depressão e ansiedade, tanto em crianças quanto em adultos. Essa ação contribui para desmistificar mitos e reduzir o estigma em torno da saúde mental, incentivando a busca por ajuda profissional quando necessário.

Ao promover essa discussão, a escola fortalece o seu vínculo com a comunidade escolar, aproximando as famílias da escola e demonstra o seu compromisso com o bem estar de suas e seus discentes e de suas famílias. Contudo, é importante que essas ações não se restrinjam ao Setembro Amarelo. A promoção da saúde mental deve ser uma prática contínua na escola, com palestras e atividades regulares, o que não parece estar acontecendo na instituição. Durante nosso período de observação, essa discussão foi restrita ao mês de setembro, indicando a ausência de uma abordagem contínua.

Embora compreendamos a importância da participação das mães das e dos estudantes em uma palestra como essa, entendemos que limitar exclusivamente o público a elas e comunicar que essa atividade seria apenas para as mães reflete a visão de que essas mulheres são as únicas com necessidades voltadas para essa temática ou como únicas responsáveis pelo cuidado das e dos estudantes. Ainda que essa seja a realidade em muitos casos, a escola, ao fazer essa limitação, desconsidera a diversidade de arranjos familiares presentes em sua comunidade escolar. Muitas crianças do Centro de Educação Gisella Tygel são criadas/cuidadas pelas avós, ou pelas mães em parceria com as tias, pais e padrastos, e essas/esses também podem enfrentar desafios relacionados à saúde mental e precisar dessa discussão. Ao restringir essa ação às mães, a escola ignora as realidades específicas das famílias, especialmente da sua comunidade onde as avós desempenham um papel fundamental no cuidado das e dos estudantes.

Outra atividade observada foi a organização do desfile da primavera, que seria realizado no final do mês de Setembro. Durante a preparação dessa ação, notei o envolvimento das famílias, especialmente das mães e avós, que colaboraram com as professoras na confecção das vestimentas que as e os estudantes iriam utilizar. No momento em que deixavam ou buscavam as crianças na escola, as mães e avós procuravam as professoras para tirar dúvidas sobre o

desfile, entregarem os materiais solicitados ou deixarem as partes das vestimentas que foram feitas, para que fossem finalizadas pela docente.

Observei também que as e os agentes da instituição fortalecem o comércio local por meio da compra de alimentos para consumo na escola. Durante as observações, percebi que as professoras que colaboraram com este estudo realizaram algumas ações com as crianças em comemoração ao aniversário do município. Elas trabalharam com o hino de Candeias, discutiram brevemente o seu processo histórico e seus distritos, com foco especial em Caroba, onde as crianças residem. Além da comemoração do aniversário da cidade, toda segunda-feira, antes do início das aulas, as professoras de Educação Infantil se reuniam no pátio da escola com as crianças para cantar o referido hino, assim como o hino nacional.

A escola mantém uma página no Instagram para facilitar a comunicação com as famílias e pessoas interessadas. Nela são publicadas fotos e vídeos das atividades realizadas na instituição, acompanhadas de breves legendas que explicam cada ação. Além disso, a página divulga informações importantes, como datas e horários de reuniões com as famílias, período de matrícula e rematrícula, e convites para participação de atividades, como o Festival da Primavera. O Centro também mantém um grupo no Whatsapp com as famílias para estreitar a comunicação.

A partir do exposto, é possível perceber que o Centro Gisella Tygel demonstra um esforço para estabelecer e manter uma relação com as famílias e comunidade local, em consonância com a LDB (1996). O PPP da escola explicitamente coloca a integração entre a escola, família e comunidade como uma de suas metas, demonstrando um compromisso institucional com essa prática. A escola realiza algumas ações que demonstram essa integração, como palestras, desfiles, visitas a instituições locais e outros. O Centro utiliza diferentes canais de comunicação, como o Instagram e grupo de WhatsApp, para manter um diálogo constante com as famílias. Todavia, para estreitar ainda mais essa relação, é importante que a Gisella Tygel inclua todas/todos as/os responsáveis pela/pelo estudante em suas atividades e amplie a participação da comunidade, para envolver outros segmentos, como lideranças comunitárias e associações locais.

2.4 As turmas do G4 e G5

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada em duas turmas de Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel, sendo uma do Grupo 4 e outra do

Grupo 5. As referidas turmas eram lecionadas pelas professoras colaboradoras Dandara e Luanda.

A turma do matutino, que corresponde ao G5, é composta por 22 crianças (10 meninas e 12 meninos), todas com faixa etária variada entre 5 e 6 anos de idade. A referida turma é da professora Dandara e possui uma auxiliar de classe. A maioria delas é parda (17), e a minoria branca (2), e preta (3), o que evidencia que a turma é composta majoritariamente por crianças negras. As crianças são comunicativas, curiosas, participativas e receptivas. Uma delas, de sexo masculino, possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível três de suporte e recebe apoio individualizado da auxiliar e psicóloga da instituição para realizar suas atividades em sala.

Por sua vez, a turma do período vespertino, correspondente ao G4, onde leciona a professora Luanda, é composta por 17 crianças (7 meninas e 10 meninos) com idades entre 4 e 5 anos. Assim como no G5, a turma é composta majoritariamente por crianças negras, sendo 10 pardas, 4 pretas e 3 brancas. São comunicativas, curiosas, participativas e receptivas. Um dos meninos possui diagnóstico de TEA, mas, diferente do G5, a turma não conta com uma auxiliar de classe para ajudar com suas necessidades. Sem apoio necessário, sempre que preciso, Luanda interrompe a aula para atender a criança com TEA, enquanto o restante da turma interage entre si.

As crianças são residentes do distrito de Caroba. Uma parte delas são levadas para a escola por familiares ou vizinhos, enquanto a outra utilizam o transporte escolar fornecido pela Prefeitura de Candeias-BA. Foi observado que, em sua maioria, as crianças têm algum grau de parentesco entre si, e aquelas que não são parentes, são vizinhas.

2.5 Elementos Éticos da Pesquisa

A realização de pesquisas científicas envolvendo seres humanos é crucial na busca por avanços científicos e inovações. Contudo, esse processo requer uma abordagem ética e rigorosa para garantir a integridade e o bem-estar das colaboradoras e dos colaboradores. Assim, o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos demanda não apenas conhecimento científico, mas também uma atenção cuidadosa aos princípios éticos. Ao adotar uma abordagem ética, transparente e respeitosa, pesquisadoras e pesquisadores podem contribuir para o avanço do conhecimento de maneira ética e socialmente responsável. É neste sentido que a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) e contribui para que seja possível refletir sobre quais riscos as

colaboradoras e colaboradores de nossas pesquisas poderão enfrentar e como evitá-los. Entre os princípios apontados no referido documento destacamos a:

VI - Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes (Brasil, 2016, p.5).

Dessa forma, com vistas a atender o que recomenda o inciso VI da supracitada Resolução, entreguei para as colaboradoras da pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando os objetivos deste estudo, seus procedimentos metodológicos, possíveis riscos e benefícios, o tempo estimado de sua participação, dentre outros. Assim como todos os seus direitos, como por exemplo, o de desistir da participação a qualquer momento e da garantia a confidencialidade de todas as informações que pudessem identificá-las.

No referido termo também constava a informação de que os resultados da pesquisa seriam socializados através da defesa pública do trabalho dissertativo, da publicação de produção científica em revistas e anais, do envio por e-mail da cópia do trabalho finalizado e de apresentações orais nos espaços acadêmicos disponibilizados em universidades. Além da indicação dos meios de contato comigo para sanar possíveis dúvidas, assim como o e-mail, telefone, endereço físico do Comitê de Ética (CEP-UEFS), (no qual a presente pesquisa foi submetida e aprovada no dia 26 de março de 2024) seguido de uma explicação do que é o CEP e sua função, para que a participante entrasse em contato caso tivesse alguma dúvida sobre os procedimentos éticos do estudo.

O TCLE foi entregue pessoalmente às colaboradoras docentes após o nosso primeiro contato, enquanto a colaboradora da equipe gestora recebeu o documento em nosso segundo contato. O início das observações participantes, entrevistas, e demais procedimentos de coletas de dados só foram iniciados mediante a leitura, assinatura e retorno do referido documento para mim.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas na sala virtual do Google Meet e na sala da gestão da escola, conforme a preferência e disponibilidade da colaboradora. O tempo das entrevistas variou entre 45 minutos e 2h30. Ressalta-se que o local onde a entrevista ocorreu de forma presencial foi reservado com antecedência na coordenação do Centro, a fim de que não fossem interrompidas em momento algum ou vistas e ouvidas por terceiros. Para

que assim no momento das entrevistas a pesquisa estivesse garantindo a privacidade das colaboradoras, como recomenda o inciso VII da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Ainda buscando atender o que orienta o inciso mencionado, tendo em vista que as entrevistas foram gravadas, para garantir a confiabilidade das informações e proteger a identidade da colaboradora, as gravações foram copiadas em um dispositivo portátil HD externo e apagadas do meu aparelho celular logo em seguida. O referido HD ficou apenas sob a minha posse, em um lugar que julguei seguro, onde terceiras pessoas não tinham acesso. As gravações só foram mantidas até a conclusão da transcrição das entrevistas.

Após a gravação e transcrição das entrevistas, a colaboradora poderia solicitar a escuta ou leitura, assim como requisitar a retirada de alguma fala que não lhe agradou ou acrescentar qualquer informação que julgasse pertinente a este estudo. Em caso de a colaboradora não autorizar a gravação da entrevista, esse registro seria feito em uma folha de papel sem sua identificação. Reitero que em hipótese alguma foi divulgada a imagem ou voz da colaboradora, assim como as gravações de áudio só foram ouvidas por mim.

A observação e participação em sala de aula, só se deu a partir do momento em que a professora se sentiu confortável para permitir o início das mesmas. O questionário de perfil foi entregue de forma impressa nas mãos das colaboradoras a fim de que fossem preenchidos a próprio punho e retornou as minhas mãos no segundo contato presencial.

Às colaboradoras desta pesquisa também foi garantido o anonimato e proteção a sua identidade. Como já destacado anteriormente, utilizei nomes fictícios em meus registros, assim como neste texto final (dissertação) do estudo. Estes nomes poderiam ter sido escolhidos por mim ou pelas colaboradoras, no entanto elas deixaram que eu fizesse essa escolha. Durante a fase de coleta e análise, o acesso aos dados coletados ficou restrito à mim, minha orientadora e co-orientadora. Isso foi feito para garantir a confidencialidade e evitar a divulgação prematura de informações sensíveis.

Observando o inciso VIII da Resolução, apresentado anteriormente, os resultados desta pesquisa serão apresentados e publicados de forma que não possibilite identificar as colaboradoras de forma individual. Para isso, fizemos nossas análises de forma agregada e apresentaremos os resultados de forma geral.

Vale destacar que cada colaboradora da pesquisa recebeu uma cópia do texto final via e-mail. Por fim, o sigilo do estudo foi mantido mesmo após a conclusão e defesa pública da

pesquisa, assegurando assim, que as informações coletadas continuassem confidenciais. Para isso, as gravações salvas em HD deixaram de existir.

2.6 Análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa fundamentou-se na abordagem proposta por Laurence Bardin (1977), conhecida como análise de conteúdo. Este método, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, fornece uma interpretação sistemática e objetiva das comunicações, com o objetivo de identificar padrões, temas e significados implícitos. Bardin (1977) descreve essa abordagem como um conjunto de técnicas que visa realizar a descrição do conteúdo das mensagens por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permitindo a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das variáveis inferidas.

A análise de conteúdo oferece à pesquisadora ou ao pesquisador etapas que possibilitam interpretar os dados encontrados de forma estruturada e detalhada, facilitando a identificação de regularidades e temas subjacentes nas falas e textos analisados. Essa abordagem não apenas organiza os dados brutos em categorias que revelam significados implícitos, mas também fornece uma compreensão mais profunda dos discursos e das relações que estes estabelecem com o contexto social.

Neste sentido, especificamente, este trabalho lançou mão da análise temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparência podem significar algo para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, p.105). Para isso, seguiu-se as etapas a saber: 1-pré análise, 2- exploração do material e 3- tratamento do resultado.

A pré-análise é a fase preparatória, na qual a pesquisadora ou o pesquisador organiza o material e define um plano de trabalho. Nesta etapa, realiza-se uma leitura inicial do conteúdo, selecionam-se os documentos a serem analisados, formulam-se hipóteses e objetivos, e definem-se as categorias ou critérios que orientarão a análise (Bardin, 1997).

Por sua vez, a exploração do material é a fase de codificação e categorização dos dados. Durante essa etapa, o material é sistematicamente examinado e dividido em unidades de análise, como palavras, frases ou temas, que são então categorizados conforme os critérios estabelecidos na pré-análise (Bardin, 1997).

Por fim, o tratamento dos resultados, juntamente com a inferência e interpretação, envolve a organização dos dados categorizados para extrair informações significativas. O tratamento dos resultados compreende a manipulação dos dados para identificar padrões e relações, enquanto a inferência e a interpretação colocam esses achados dentro do contexto teórico da pesquisa (Bardin, 1997).

Dessa forma, os dados coletados nas entrevistas, na observação participante e no Projeto Político-Pedagógico foram analisados cuidadosamente. Em um primeiro momento as gravações das entrevistas semiestruturadas foram transcritas manualmente e registradas em um documento no Word, preservando integralmente o conteúdo verbalizado pela colaboradora, assim como as anotações das observações que anteriormente tinham sido feitas no caderno. Após esse processo, os dados foram revisitados e analisamos o que seria trazido para a pesquisa e o que seria deixado de fora, neste processo retornamos aos objetivos deste estudo e definimos os critérios de análise.

Posteriormente o material foi novamente analisado, dessa vez de forma aprofundada e organizada em unidades de análise a partir de temas, utilizando os critérios propostos na pré-análise. Assim, prosseguimos com as interpretações e a escrita dos resultados, tendo em vista as percepções adquiridas em campo, nas falas das colaboradoras e no embasamento teórico da pesquisa.

3 BREVE REVISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, LEIS E NORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção apresenta uma breve discussão histórica sobre a origem das instituições de atendimento à infância no Brasil, destacando as desigualdades em seu acesso entre crianças brancas e negras. Em seguida, aborda as principais legislações que garantem o direito à educação para todas as crianças, com ênfase na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990), e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996), além das normativas que orientam e regulamentam essa etapa da Educação Básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Também se discute como essas legislações e normativas contemplam – ou não – a Educação das Relações Étnico-Raciais.

3.1 As Crianças como Sujeitos de Direito: Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais

O reconhecimento das crianças como detentoras de direitos representa um avanço significativo nas transformações legais do Brasil. Esse progresso é fruto de uma longa trajetória de lutas e desafios essenciais para garantir a Educação Infantil (EI) como dever do Estado e direito fundamental e gratuito para todas as crianças e suas famílias, independentemente de suas condições socioeconômicas e pertencimentos étnico-raciais. Esses avanços foram impulsionados pelos diversos movimentos de mulheres, negros e pelo engajamento de professoras, professores, pesquisadoras, pesquisadores e militantes da Educação Infantil. De acordo com Rosemberg (2012), ao longo do tempo, esses grupos se dedicaram a desenvolver o cotidiano das instituições educacionais e a construir novos conhecimentos. Essas contribuições foram fundamentais para a criação de políticas públicas que respeitam os direitos das crianças e possibilitam a institucionalização da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica no país.

Nesse contexto de avanços e transformações, é importante trazer à baila como surgiram as escolas destinadas ao atendimento das crianças no Brasil. Kuhlmann (1998), observa que as primeiras escolas para esse público foram as creches, surgidas com o sistema republicano de 1889, entretanto já existiam instituições de atendimento à infância durante a Monarquia. Vale salientar que neste período, predominavam esforços de proteção à infância de crianças brancas

da elite, motivados por questões políticas, econômicas ou religiosas, enquanto as crianças negras e pobres, quando atendidas, eram por meio de ações de caridade precárias e insuficientes.

Segundo registros históricos, já havia um jardim de infância privado instalado no Rio de Janeiro desde 1875, destinado às crianças brancas de famílias ricas. Nele utilizava-se um modelo alemão de ensino e oferecia-se atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica, girando em torno da educação do corpo e do aprendizado da higiene. Com a implantação da República no Brasil, os republicanos pensaram em viabilizar escolas de atendimento a todas as crianças, para que essas instituições fossem espaços de instrução, ou seja, lugares onde as crianças receberiam orientações para criar um país mais moderno, mais disciplinado e para se ter higiene (Kuhlmann, 1998). Todavia, essa proposta de inclusão de todas as crianças ficou apenas na teoria. Na prática, “todas as crianças” referiam-se, às mesmas crianças brancas de famílias abastadas, enquanto as negras continuavam sem acesso a essa educação. A ideia de inclusão não se traduziu em ações efetivas que garantissem uma educação para todas/os, notadamente o que prevalecia eram as desigualdades sociais e raciais.

Em 20 de dezembro de 1961, o direito da criança à educação foi registrado pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), como política de Estado. Neste documento, afirma-se: “Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”, sendo de responsabilidade das empresas que empregavam suas mães. Nesta perspectiva, Oliveira e Nogueira (2023) observam que, embora a educação pré-primária estivesse normatizada por essa LDB, ela não era uma realidade para as crianças negras e pobres, tendo em vista que não existiam políticas de financiamento e educação voltadas para esse público nas instituições educativas.

Na década de 1970, houve avanços na educação de crianças negras até 7 anos, impulsionados por programas higienistas assistencialistas que, embora de forma precária e sob a tutela da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), trouxeram a pré-escola para a agenda política do Estado. Em 1975 foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) no Ministério da Educação (MEC) e publicou-se o documento Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional, que anunciava o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar no Brasil (Oliveira; Nogueira, 2023). O programa tinha por finalidade atender as crianças negras e pobres, denominadas como carentes “expostas a doenças infectocontagiosas e a deficiências físicas e mentais, ocasionadas pela desnutrição” (Brasil, 1975, p. 12). Para essas

crianças “pertencentes a realidades de profundas desigualdades socioeconômicas destinava-se um programa de educação compensatória” (Oliveira; Nogueira, 2023, p. 9).

De acordo com Oliveira e Nogueira (2023), o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar posicionou a pré-escola como uma solução para os problemas decorrentes das desigualdades sociais e raciais do Brasil. As autoras argumentam que a pré-escola surgiu no país como uma ação assistencialista, negando à criança negra ser um sujeito histórico-cultural, e ocultando seus direitos à educação como prática social. Nas palavras das autoras, “ao apresentar uma pré-escola como uma instituição voltada para o combate à pobreza e à preparação para a educação formal obrigatória, o programa não apenas escondia as causas das desigualdades no país, mas também invisibilizava a criança negra, sua infância e seu contexto social” (Oliveira; Nogueira, 2023, p. 9). Essas políticas assistencialistas, ao invisibilizarem as crianças negras e suas especificidades, fortaleceram o ciclo de exclusão e marginalização de seus corpos. Ao tratar a educação dessas crianças apenas como uma medida compensatória, e não como um direito universal, o acesso à educação de qualidade ficou restrito às elites, perpetuando as desigualdades.

Diante do contexto apresentado, constata-se que, a origem dos espaços destinados à educação das crianças é marcada por desigualdades raciais e classe socioeconômica. Enquanto para as crianças negras e pobres a história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças brancas e abastadas, desenvolveu-se outro modelo de oferta das práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletiu a fragmentação nas concepções sobre a educação “de crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (Brasil, 2009a, p.1).

Em 1988, esse cenário começa a mudar. Isso porque no referido ano, os movimentos sociais nacionais e internacionais instituíram no Brasil um novo paradigma de atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e reafirmado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Esse novo paradigma tornou-se referência para os movimentos sociais de luta por creche e orientou a mudança na transição do atendimento da creche e pré-escola, que passaram a ser vistas não mais como um favor concedido aos socialmente menos favorecidos (Brasil, 2009a), mas como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de sua condição socioeconômica e de seu pertencimento étnico-racial.

Dessa maneira, a partir da Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, se assume pela primeira vez na história do Brasil, que a educação de crianças é responsabilidade do Estado e da família. Além disso, é assegurado que o atendimento em creches e pré-escolas é um direito social das crianças de zero a seis anos de idade.²⁵ O ensino oferecido a elas deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988, art. 206).

Mediante a pressão do Movimento Negro (MN), a Constituição de 1988 demonstrou preocupação em integrar o tema da diversidade étnico-racial no sistema educacional e na sociedade Brasileira (Júnior, 2012). O seu art. 242, § 1º, estabelece que o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Além disso, normatiza que o “Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988, art. 215, § 1º), e impõe que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988, art. 5º, inc. XLII).

Ao versar sobre a Lei Maior (1988), também conhecida como Constituição Cidadã (1988), Rosemberg (2012), nos explica que a mesma sancionou o reestabelecimento da ordem democrática e garantiu direitos a segmentos sociais até então negligenciados, como as mulheres, a população negra e indígena, pessoas com necessidades especiais, idosas e idosos, crianças e adolescentes, oferecendo-lhes atenção especial. Ademais, caracterizou o Brasil como um país pluri-racial e multilinguístico, incorporando as contribuições da população negra e indígena ao patrimônio nacional. Essa Constituição tornou-se a principal referência para as políticas sociais contemporâneas, incluindo a Educação Infantil.

Os anos subsequentes à Constituição Cidadã foram marcados pela elaboração de Leis que reforçam ainda mais o direito de todas as crianças à educação pública e gratuita. Entre elas, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), instituído pela Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre os direitos e proteção das crianças e adolescentes, sem discriminação de “[...] idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição

²⁵ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. art. 208, inciso IV. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia [...]” (Brasil, 1990, art. 3º, parágrafo único), ou qualquer outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que estão inseridas. O ECA (1990), além de assegurar o que já foi disposto na Lei Maior (1988), garante à criança e ao adolescente “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (Brasil, 1990, art. 53, inc. V), estabelecendo que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (ibid., art. 54, § 2º).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reconhece a diversidade cultural das crianças e dos adolescentes e a importância de respeitá-las no âmbito educacional. Assim, sendo, institui que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990, art. 58). Assegura ainda, que todas as crianças tenham direito à igualdade de condições de permanência na escola, sendo respeitadas pelas educadoras e educadores, tendo suas identidades e valores preservados e sendo protegidas de qualquer tipo de discriminação, negligência ou tratamento vexatório (Júnior, 2012).

Todavia, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nº 9.394, de 1996 que regulamenta, no campo da educação, os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, apresentando diretrizes para a organização e oferta da Educação Infantil, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Desse modo, a LDB (1996) dispõe que a Educação Infantil, é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29). Ela será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996, art. 30).

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, art. 1º). A partir disso, ela reforça que o Estado tem o dever com a educação, sendo responsável por propiciar escolas públicas, de “atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade” (ibid., art. 4º).

No que diz respeito aos municípios, a LDB (1996) estabelece sua responsabilidade pela oferta da Educação Infantil. Dessa forma, os municípios devem “organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados” (ibid., art. 11, inc. I). Também cabe a eles oferecer a Educação Infantil em creches “[...] e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal” (ibid., art. 11, inc. V). Além disso, “os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (Brasil, 1996, art. 11, parágrafo único).

Diferentemente da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) não estabelece orientações específicas para que o processo educacional contemple as contribuições das diversas culturas e etnias presentes no Brasil, das quais as crianças e demais estudantes fazem parte. Enquanto a Constituição (1988) e o ECA (1990) asseguram direitos que promovem a igualdade de condições e a valorização da diversidade cultural, a LDB (1996), em sua redação inicial, aborda a educação de forma geral, sem detalhar a necessidade de inclusão dessas temáticas no currículo.

Sobre este ponto, Gomes (2012) explicita que o Movimento Negro contribuiu com suas lutas para a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tendo como representante a senadora Benedita da Silva, que defendia a inclusão da obrigatoriedade do ensino curricular da história das populações negras do Brasil em todos os níveis educacionais. No entanto, os elaboradores da LDB (1996) consideravam desnecessário o tratamento específico da temática, justificando que a existência de uma base nacional comum que contemplasse as características regionais e locais da sociedade e o ensino de História no Brasil seria suficiente para abordar essa questão.

Diante das legislações que reconheceram as crianças como sujeitos de direitos e estabeleceram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, fez-se necessária a publicação de outras normativas para reger o processo educativo destinado a essa etapa. Deste modo, foi publicada a Resolução CEB nº 1, 7 de abril de 1999a, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999a), “[...] a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integradas nos diversos sistemas de ensino” (ibid., art. 1). As Diretrizes, definidas pela Câmara de Educação

Básica do Conselho Nacional de Educação, consistem em princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1999a).

Em adição ao que já estava imposto pelas legislações supracitadas, as DCNEI (1999b) estabelecem, pela primeira vez, a indissociabilidade entre cuidar e educar, compreendendo-os como conceitos fundamentais a serem seguidos pelos centros de atendimento às crianças pequenas, visto que a criança é considerada neste documento, como um ser total, completo e indivisível. Assim, orienta que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrem o cuidado físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as crianças sejam atendidas de maneira integral em todos os seus aspectos.

Para isso, é essencial considerar que as crianças possuem particularidades físicas, emocionais, cognitivas e linguísticas, que precisam ser respeitadas, além de estarem inseridas em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999b) estabelecem que as propostas pedagógicas devem explicitar o reconhecimento da identidade pessoal das crianças e de suas famílias, uma vez que ambas estão “[...] definindo identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psicolinguístico, sócio-emocional e psicomotor, além de situações socioeconômicas” (Brasil, 1999b, p. 10). Ademais:

[...] dentre os critérios para Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, haja nas Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais [...] (Brasil, 1999b, p. 11).

Dessa forma, a DCNEI (1999b) propõe que as propostas pedagógicas da Educação Infantil reconheçam, acolham e respeitem os diversos aspectos que tornam as crianças seres íntegros, “que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual” (Brasil, 1999b, p. 12). É defendida nas diretrizes, a necessidade de que essas propostas sejam capazes de lidar com a complexidade dos contextos em que as crianças vivem na sociedade brasileira, a qual, assim como outras ao redor do mundo, passam por transformações econômicas e sociais. Portanto, enfatize-se a importância de que essas propostas sejam elaboradas de maneira intencional e com qualidade, promovendo o sucesso de

seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos (Brasil, 1999b). Uma vez que diante dessa diversidade de representações de gênero, etnia e situações sócio/econômicas, as crianças irão aprender a conviver construtivamente com as diferenças que formam a população Brasileira.

Embora as DCNEI (1999b), tratem da importância das propostas pedagógicas da Educação Infantil e considerem as particularidades físicas das crianças e seu contexto social, elas não explicitam quais particularidades e contextos devem ser levados em conta. Deste modo, a responsabilidade recai sobre as e os profissionais da Educação Infantil para fazerem essa escolha. Levando em consideração a estrutura da sociedade brasileira e o surgimento das instituições de atendimento educacional às crianças, torna-se necessário explicitar quais contextos e especificidades estão sendo consideradas.

Quatro anos após a publicação do referido documento, em resposta às reivindicações do Movimento Negro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi alterada pela Lei Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial do ensino fundamental e médio. Posteriormente, com a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b), essa obrigatoriedade foi estendida à Educação Infantil. Mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram reelaboradas a partir de um processo democrático de discussão que considerou as reivindicações de pesquisadoras e pesquisadores da área, contemplando, entre suas propostas pedagógicas, o trabalho voltado para a diversidade étnico-racial (Brasil, 2009b).

Neste caminhar, as novas DCNEI (2010), definem a primeira etapa da educação básica como espaços institucionais não domésticos, que podem ser públicos ou privados, destinados a educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos durante o período diurno, em jornadas integrais ou parciais. Conforme o dispositivo, esses estabelecimentos são regulamentados e supervisionados pelos órgãos competentes do sistema de ensino e estão sujeitos ao controle social (Brasil, 2010). O documento reafirma a garantia da oferta da Educação Infantil pública e gratuita, de qualidade, como um dever do Estado, destacando que essa garantia não está sujeita a nenhum requisito de seleção.

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) ampliam a concepção de criança, afirmando que, além de ser um ser de direitos, ela também é

um ser histórico. A partir das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a criança “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 14).

No tocante à Educação das Relações Étnico-Raciais, as Diretrizes supracitadas orientam um trabalho pedagógico voltado para as crianças de zero a cinco anos de idade. Estabelecem a importância de promover práticas que proporcionem o reconhecimento e a valorização dos diferentes grupos (Santana; Nogueira, 2024), além de oferecer meios para que as crianças interajam com a diversidade cultural de seu país, assim como para que estas atuem no combate a situações de racismo e discriminação.

Dessa forma, as DCNEI (2010) orientam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem criar condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que garantam “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” (Brasil, 2010, p. 23). Além disso, advertem que essas propostas devem proporcionar às crianças a apropriação das contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2010).

Em vista disso, as DCNEI (2010) orientam explicitamente uma normativa importante: as instituições de Educação Infantil devem incluir em suas propostas pedagógicas o reconhecimento das culturas africanas e suas contribuições. De igual modo, ressaltam que as escolas de atendimento a EI devem atuar no combate ao racismo e seus derivados. Santana e Nogueira (2024) observam que essas diretrizes são uma revisão e aprofundamento das diretrizes de 1999b. Para as autoras elas representam um avanço significativo para as propostas pedagógicas da Educação Infantil, ao dar visibilidade à população afrodescendente, assim como às crianças quilombolas, ribeirinhas e indígenas.

Após a publicação das DCNEI (2010), iniciou-se o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esse processo começou em 2015 e passou por três versões, sendo a última homologada em 2017. Segundo Santana e Nogueira (2024), a construção desse documento foi marcada pela descontinuidade na participação das pessoas envolvidas nas versões iniciais. Enquanto as primeiras versões da BNCC contaram com a colaboração de professoras/professores universitárias/universitários e da Educação Básica,

além de técnicos das secretarias de educação. A versão, atualmente em vigor, privilegiou a participação de especialistas ligados às fundações empresariais. Essa situação nos leva a concordar com Silva e Silva (2021, p. 6), que afirmam que a BNCC (2017) “foi uma política implementada de forma verticalizada para atender as demandas do capitalismo e do grupo hegemônico”.

Todavia, a criação dessa base, já havia sido prevista há anos em importantes marcos legais como a Constituição Federal (1988)²⁶ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)²⁷ que destacavam a necessidade de uma base curricular comum para as diferentes etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) passou a reiterar essa orientação e detalhou a construção desse documento, estabelecendo estratégias e metas para a melhoria da Educação Básica, com foco nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Se apoiando nessas normativas, a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabeleceu direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem que devem integrar os currículos das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. Além de abordar o que já foi trazido pelas DCNEI (2010), no que tange aos eixos estruturantes, como as interações e as brincadeiras, que são considerados mediadores essenciais nos processos de aprendizagem.

A BNCC (2017) estabelece como direitos de aprendizagem a serem garantidos na Educação Infantil: “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 25). Nestes direitos é apresentado a importância do respeito às diversas culturas e a convivência entre as pessoas. No entanto, não há uma indicação explícita de quais culturas devem ser respeitadas, ou quais pessoas estarão em convivência. De igual modo, a “Educação das Relações Étnico-Raciais não é mencionada em nenhuma parte do documento” (Santana; Nogueira, 2024), que é destinada à primeira etapa da educação básica.

A BNCC (2017) apresenta um conjunto de cinco campos de experiências a serem desenvolvidos na Educação Infantil e que servem como orientadores das práticas pedagógicas das instituições. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Embora esses campos abordem a importância da percepção e

²⁶ BRASIL, ref. 25, art. 210.

²⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. art. 23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

do reconhecimento das diferenças entre as crianças, assim como o contato com outros grupos sociais, não são especificados quais grupos estão sendo referidos nem quais crianças se incluem nesse contexto. Diante desse cenário, concordamos com Santana e Nogueira (2024), ao afirmarem que:

[...] os direitos de aprendizagem e os campos de experiência negligenciam e provocam a invisibilidade das diversidades étnico-raciais, o que resulta em uma padronização existente que persiste em permanecer, não gerando mudanças nas práticas escolares, já que esse documento é considerado referência para os professores da Educação Básica e, consequentemente, não oportunizando o diálogo com as diferentes culturas, desconsiderando a luta por uma educação antirracista (Santana; Nogueira, 2024, p.17).

A elaboração de uma Base Nacional Comum que estabelece conhecimentos para todas as crianças, sem mencionar a equidade racial e as relações étnico-raciais, além de abordar de forma superficial o respeito às diferenças, evidencia um silenciamento em relação às diversidades e desconsidera os avanços já conquistados por meio da legislação. Embora a Base Nacional Comum Curricular (2017) afirme que não invalida as leis existentes, seu silenciamento em relação à diversidade étnico-racial — já abordada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no art. 26-A (Santana; Nogueira, 2024), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e em outras legislações citadas ao longo desta seção — implica um retrocesso nas discussões e reflexões sobre essa temática.

A Educação Infantil tem sido considerada um campo de conquistas e retrocessos (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016). Por um lado, houve avanços significativos, como o reconhecimento dessa etapa como parte da educação básica, a criação de políticas públicas, a formulação de normativas que orientam seu funcionamento e a garantia do direito à educação para todas as crianças, incluindo uma educação que contemple a diversidade étnico-racial. Por outro lado, persiste um grande desafio: as desigualdades no acesso a uma Educação Infantil de qualidade, especialmente para as crianças negras. Ademais, a BNCC (2017) ainda se mostra insuficiente ao silenciar questões fundamentais relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta e discute os conceitos de raça e racismo, evidenciando como esses se manifestam na Educação Infantil. Além disso, discute o objeto deste estudo: a prática pedagógica para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim como a Educação das Relações Étnico-Raciais na primeira etapa da educação básica, abordando a legislação e as normativas que tratam especificamente dessa temática e fundamentam a prática pedagógica na Educação Infantil.

4.1 Raça e racismo na Educação Infantil

Embora os conceitos de raça e racismo já tenham sido amplamente discutidos em diversos estudos (Domingues, 2007; Gomes, 1995, 2005, 2019; Gonzales, 1982, 2020a; Hasenbalg, 1982; Moore, 2009; Moura, 1994; Munanga, 1999, 2005, 2022, entre outros) consideramos necessário trazê-los à baila, uma vez que o racismo, fundamentado na ideia de raça, continua a se perpetuar em nossa sociedade, afetando o dia a dia das crianças negras, em diversos espaços sociais, incluindo as escolas de Educação Infantil.

Dessa forma, explicitamos que, nesta dissertação, o conceito de raça não está sendo utilizado de forma reduzida e tradicional, que considera grupos sociais com características biológicas semelhantes e visíveis a olho nu como superiores ou inferiores entre si. Entendemos a raça como um conceito relacional, que se constitui histórica e culturalmente a partir das relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade (Gomes, 1995). Em outras palavras, estamos compreendendo que o termo surge e ganha significado nas interações e relações entre grupos sociais. Isso implica que o seu conceito é construído histórica e culturalmente, de acordo com as dinâmicas de poder, os valores e as normas de cada sociedade.

No Brasil, o Movimento Negro ressignificou e politizou o conceito de “raça”, compreendendo-o como uma potência de emancipação em oposição à regulamentação conservadora, que busca manter a desigualdade racial por meio da ideia de raças superiores e inferiores. Deste modo, ao ressignificar o termo, o movimento questiona a história do país e da população negra, criando novos enunciados, além de instrumentos teóricos, ideológicos e analíticos para explicar o funcionamento do racismo brasileiro, que se manifesta tanto na estrutura do Estado quanto na vida cotidiana de suas vítimas. Ao politizar a raça, o Movimento

Negro evidencia sua construção nas relações de poder, desafiando visões negativas e distorcidas sobre negras e negros, suas histórias, culturas, práticas e conhecimentos. Assim, retira a população negra da suposta inferioridade racial imposta pelo racismo e a interpreta afirmativamente como uma construção social (Gomes, 2019).

Munanga (2022) corrobora para essa discussão ao evidenciar que as definições e percepções de raça variam entre diferentes culturas e sociedades, refletindo influências históricas, políticas e sociais. Dessa maneira, as pessoas consideradas “negras” ou “brancas” podem mudar de um lugar para o outro, além de evoluir ao longo do tempo, reafirmando que essas categorias são construções sociais. Segundo o autor:

[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Seria muito difícil convencer Peter Botha e um Zulu da África do Sul de que a raça negra e a raça branca não existiram na África do Sul durante o regime do Apartheid, pois existe um fosso sócio-histórico que a genética não preenche automaticamente. Os mestiços dos Estados Unidos são definidos como negros pela lei baseada numa única gota de sangue. Eles aceitaram e assumiram essa identidade racial atribuída que os une e os mobiliza politicamente em torno da luta comum para conquistar seus direitos civis na sociedade americana, embora conscientes da mistura que corre em seu sangue e também da negritude que os faz discriminados (ibid., p. 121).

Por sua vez, as mestiças/os mestiços brasileiras/brasileiros são definidas/definidos com base na marca e na cor da pele. Dependendo do grau de miscigenação, podem ultrapassar a fronteira de cor e serem reclassificadas/os como brancas/brancos (Munanga, 1999), ou não ultrapassá-la e serem consideradas/os negras/negros. Outrossim, a identificação de quem é negra/negro no Brasil ocorre de maneira cromática e visual, ou seja, focando em traços físicos observáveis, como o tom da pele, o tipo de cabelo e o formato do nariz e dos lábios, entre outros.

Neste sentido, o Movimento Negro se apropria dessa identidade racial e conseguinte étnico-racial, para se mobilizar e mediar reivindicações políticas. Isso significa dizer que o referido movimento concebe a “raça” como um fator determinante na organização de negras e negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007). Além disso, ele utiliza o termo porque o racismo na sociedade brasileira não se manifesta apenas em razão dos aspectos culturais das/dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também pela relação que se estabelece entre esses aspectos e as características físicas observáveis na estética corporal dos indivíduos pertencentes a esses grupos (Gomes, 2005).

Nesta direção, o racismo é uma forma específica de ódio — um ódio peculiar, dirigido a uma parcela da humanidade identificada por apresentar características fenotípicas dos povos denominados negros (Moore, 2009). Ela consiste em um conjunto de ideias e representações sobre grupos humanos baseados na crença em raças superiores e inferiores. Ademais, o racismo é uma tentativa de impor uma determinada verdade ou crença como única, válida e correta (Gomes, 2005). Dito de outra forma, ele é a “negação completa ou parcial da humanidade do negro” (Hasenbalg, 1982, p. 69), assim como de sua identidade, história, cultura e direitos. Essa negação se manifesta não apenas através de discriminações e violências cotidianas, mas também pela invisibilidade das contribuições das/dos negras/negros para a sociedade brasileira, que são frequentemente apagadas das narrativas ditas oficiais.

O racismo constituiu-se um elemento central na construção social, econômica e política do Brasil. Desde a época colonial, instituições como a igreja, a família e o Estado foram moldadas para sustentar um sistema de hierarquias raciais que justificava a exploração e marginalização da população negra desde a tenra idade. A escravização de africanas e africanos, fundamentada em uma ideologia de dominação que as/os considerava inferiores, foi fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Como descrevem Clóvis Moura (1994) e Lélia Gonzalez (2020a), essa estrutura racista é parte indissociável do capitalismo: Moura a vê como um dos galhos ideológicos que legitima a exploração econômica, enquanto Gonzalez expande essa visão ao mostrar que o racismo faz parte da estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas do capitalismo.

Sendo uma construção ideológica, o racismo concretiza-se através de práticas de discriminação racial, configurando-se como um discurso de exclusão que se perpetua e é reinterpretado conforme os interesses daquelas e daqueles que se beneficiam dele (Gonzales, 2020a). Sob essa perspectiva, Carlos Moore (2009) argumenta que não podemos falar em racismo, sem falarmos abertamente de quais segmentos e atores sociais se beneficiaram e têm se beneficiado com esse sistema. Para o autor, não podemos esquecer de que o racismo gerou e gera benefícios e privilégios explícitos para as pessoas brancas e para os indivíduos que estavam/estão integrados a elas, e que receberam/recebem proteção social, econômica e cultural. Em suas palavras o racismo beneficia e “[...] privilegia os interesses exclusivos da raça dominante, prejudicando somente os interesses da raça subalternizada. O racista usufrui de privilégios e vantagens concretas, como o produto do exercício de um poder total [...]” (Moore, 2009, p. 285) enquanto o seu alvo experimenta o oposto.

O racismo no Brasil transcende as relações interpessoais, estando presente nas estruturas institucionais e sociais, organizando as relações de poder desde a época colonial e perpetuando os privilégios da população branca em todas as esferas da sociedade. Assim, ele pode ser compreendido como um sistema de desigualdade racial que “atravessa todos os segmentos da sociedade e todas as formas de organização social: partidos políticos, religiões, ideologias [...]” (Moore, 2009, p. 286), incluindo as escolas de Educação Infantil, onde crianças negras vivenciam, desde cedo, os impactos dessa desigualdade racial.

O racismo acompanha a vida das pessoas negras desde o seu nascimento. O corpo negro já carrega, desde o berço, as expectativas e estigmas de uma sociedade de herança escravocrata, influenciando seu futuro antes mesmo de qualquer possibilidade de expressão (Silva; Junior, 2024). Essa carga ideológica, histórica e social se manifesta de forma contundente no ambiente escolar, onde crianças negras frequentemente enfrentam situações dolorosas por causa de seus fenótipos, transformando um espaço que deveria ser acolhedor em um local de sofrimento, onde crianças negras vivenciam o racismo desde cedo.

Assim, na Educação Infantil, esse fenômeno tem se manifestado de forma institucional, ou por meio das relações pessoais entre crianças e seus pares, ou entre crianças e adultos. De modo institucional, ele pode se manifestar na EI, através de um currículo eurocêntrico, caracterizado pela reprodução de perspectivas, narrativas e valores que priorizam a cultura e visão do mundo europeu, marginalizando e invisibilizando a história, os valores e as culturas de África e Afro-Brasileira. Essa centralidade reflete uma lógica de colonização que continua a moldar o imaginário social, onde a história e a cultura dos povos africanos são, muitas vezes, representadas de forma estereotipada ou simplificada.

Ao adotar um currículo eurocêntrico, as escolas de EI reforçam uma hierarquia cultural que desconsidera a diversidade e perpetua as desigualdades raciais e sociais, afastando-se dos princípios da pluralidade e da valorização das diferentes identidades das crianças estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Silva e Backes (2023), observam que, ao longo dos anos, os estudos sobre currículo e questões étnico-raciais têm evidenciado que um currículo fundamentado quase exclusivamente em conhecimentos tidos como universais produz exclusão, fracasso e evasão escolar. Entretanto, a autora e o ator consideram que sob uma perspectiva eurocêntrica, ele cumpre o seu papel ao ensinar, direta ou indiretamente as crianças negras ou fora do ideal de branqueamento, que elas, suas histórias e culturas não importam, ou importam menos.

Por outro lado, o racismo institucional também pode se manifestar, na ausência de personagens negras e negros nos livros de literatura infantil, didáticos, nos jogos e imagens, que, em sua maioria, apresentam personagens brancos. Essa predominância transmite a mensagem de que a branquitude é a norma e o padrão de beleza, como evidenciado no estudo de Silva e Backes (2023). A autora e o autor constataram que, em uma análise de 13 livros de literatura infantil, utilizados nas turmas de EI, seis apresentavam contos sobre animais, enquanto os outros sete retratavam apenas pessoas brancas, com cabelos lisos e olhos claros. Sob esse prisma, Cardoso (2018) analisa que quando o acervo literário e as imagens priorizam a criança branca, essas crianças não apenas desfrutam de vantagens simbólicas, mas também materiais. Para a autora, no instante em que as escolas de EI ofertam majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas, compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom.

De outro modo, ele também pode se manifestar na presença de personagens negras/negros, de forma estereotipada associadas/os a papéis subalternos, com características físicas e comportamentos que reforçam preconceitos. Ou ainda, quando essas/esses personagens são negras/negros, mas representados de maneira embranquecida, como constataram Silva e Backes (2023). Ademais, o referido fenômeno, se revela nos livros de literatura infantil, a partir da invisibilização da história e cultura dos povos africanos, ou pela apresentação dessas histórias de forma superficial e distorcida, o que contribui para a marginalização de suas contribuições para a sociedade.

De acordo com Oliveira (2007), na escola tem-se fomentado uma imagem do negro como um ser inferior, que tem direito a menos, que é menos do que aquele que não o é. Essa imagem permeia as relações entre as crianças, criando uma dinâmica em que as/os não-negras/não-negros muitas vezes se colocam acima das/dos pretas/pretos, fazendo de tudo para destacar e reforçar essa diferença que desvaloriza.

Logo o racismo também pode se manifestar na relação entre as crianças, muitas vezes reproduzindo comportamentos observados no ambiente familiar e social. Brincadeiras, apelidos pejorativos e xingamentos que se referem a características físicas, culturais ou a cor da pele, bem como a exclusão por esses motivos (Cavalleiro, 2005), são exemplos comuns. O trabalho de Soares *et al.* (2023), com base em um relato obtido em entrevista com uma professora de Educação Infantil, ilustra como o racismo pode emergir em brincadeiras aparentemente simples, nas quais crianças brancas tendem a adotar uma postura de superioridade, impondo que crianças negras ocupem posições de menor valor social. A professora relata uma situação

observada no parquinho, em que um grupo de crianças escolheu brincar de casinha. Em suas palavras:

[...] Nesse grupo estavam duas meninas brancas, duas meninas negras, um menino negro. Uma das meninas negras é preta retinta. No começo da brincadeira, Dandara, a menina negra, comprou uma casinha e chamou os colegas para morarem juntos. Todas as meninas e o menino concordaram de imediato com a proposta. Então Dandara passou a organizar a casinha, buscando objetos na caixa de brinquedos. Cibele, uma criança de pele branca, cabelos lisos e compridos, chamou as colegas e disse para Dandara: “Você vai ser a empregada da casa”. Dandara imediatamente disse aos colegas: “Eu não vou ser a empregada. A casa é minha, e pronto”. As meninas tentaram por alguns minutos convencer Dandara de ser a empregada da casa. No entanto, Dandara de forma assertiva, disse que não seria empregada. Logo após esse embate, Dandara — a menina de pele retinta — e Paula — negra menos retinta — procuraram a professora. Dandara disse: “Professora, elas querem que eu seja empregada”! Dandara disse ainda: “A casa é minha, eu as convidei para morarem comigo e agora querem que eu seja a empregada da minha própria casa? Não vou! (Soares *et al.*, 2023, p.149-150).

O relato anterior evidencia como as dinâmicas de poder e as noções de posição racial se manifestam nas interações infantis, mesmo em brincadeiras consideradas “inocentes”. Por que Dandara, uma criança preta retinta, não poderia ser proprietária de uma casa? Por que isso é difícil de aceitar? Além disso, por que uma criança branca se sente tão à vontade para impor sua vontade sobre uma criança negra e mudar a dinâmica de uma brincadeira escolhida por ela? Essas questões estão enraizadas em normas sociais que perpetuam a desigualdade racial e refletem o que Lélia Gonzalez (2020a) descreve como a reinterpretação da teoria “do lugar natural” de Aristóteles. Segundo a autora, essa construção ideológica de dominação branca, dita o lugar que a/o negra/negro deve ou pode acessar e os quais não deve, reforçando e naturalizando hierarquias raciais. Inseridas em uma sociedade racista, as crianças, muitas vezes sem serem levadas à reflexão, reproduzem estereótipos sociais e raciais, demonstrando como essas dinâmicas de dominação se apresentam desde a infância

Nessa situação, a professora entrevistada, esteve atenta à reprodução de práticas racistas e entrevistou, acolhendo Dandara e dialogando com Cibele e as/os demais colegas, demonstrando assim seu entendimento sobre o racismo brasileiro e se posicionando frente a essa questão. Contudo, essa não é a realidade de muitas crianças negras; ao enfrentar essas situações no ambiente escolar, a maioria não é acolhida nem ouvida, assim como as crianças responsáveis pela reprodução do racismo, que muitas vezes não são levadas a refletir sobre seus comportamentos. O estudo de Gomes (2019) evidencia uma resistência por parte de profissionais da EI, em aceitar que crianças pequenas, nas interações entre si, com adultos e

com o ambiente, já desenvolvem interpretações e atitudes baseadas em diferenças raciais. Por sua vez, essas atitudes muitas vezes revelam estereótipos raciais negativos em relação às pessoas negras.

De igual modo, persiste a resistência, ou mesmo a negação, por parte de algumas/alguns educadoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es e outras/os profissionais da instituição, em considerar que a escola, onde as crianças pequenas estudam, produzem e reproduzem o racismo, seja por meio de seus currículos, práticas pedagógicas e outros, tornando-se um espaço de sofrimento para as crianças negras. Em consonância com Cavalleiro (2005), não há como negar que o racismo e seus derivados, constituem-se em um grande problema para a criança negra dentro do ambiente escolar, uma vez que ela sofre direta e diariamente maus-tratos, agressões e injustiças devido ao seu fenótipo, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual, além de sua construção identitária.

A negação e a resistência em considerar a presença do racismo na Educação Infantil não o torna inexistente; pelo contrário, essas atitudes contribuem apenas para a sua perpetuação nesses espaços. Para que possamos efetivamente enfrentar e dismantelar essas práticas, é essencial reconhecê-las, identificá-las e combatê-las. Como afirma Cavalleiro (2005), é pungente que todas/todos as/os profissionais envolvidos com a educação de crianças pequenas, digam não ao racismo e juntas/os promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação.

Nessa linha de pensamento, defendemos a importância de uma Educação Antirracista na Educação Infantil, que, conforme aponta Cavalleiro (2001):

[...] visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docentes etc), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cavaleiro, 2001, p. 150).

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir de suas DCNERER (2004b), torna possível a implementação de uma educação antirracista na Educação Infantil, assim como a promoção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais que valorizem as contribuições dos povos africanos em seu âmbito. Após a aprovação dessa Lei, foram elaborados e disponibilizados outros documentos e

materiais didáticos que fundamentam e orientam a implementação dessa educação na EI, como veremos a seguir.

4.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

No dia 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, a qual introduziu modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa alteração tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos níveis de ensino fundamental e médio do país. Dessa forma, a LDB (1996) passou a vigorar com a inclusão 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.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (ibid., art. 26A).

A partir do art.79-B, determina ainda, a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar nacional como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Gonçalves e Silva (2013), nos explica que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refere-se à uma política curricular de reconhecimento e de reparação das desigualdades. Em outras palavras, ela faz parte do conjunto de políticas voltadas para o reconhecimento das desigualdades e discriminações raciais vivenciadas pela população negra no Brasil, com o objetivo de combater as injustiças presentes em seus sistemas educacionais.

De acordo com Batista (2022), a alteração da medida buscou fazer um ressarcimento histórico para que brasileiras e brasileiros, sobretudo as/os afrodescendentes conhecessem sua história e tivessem noção da formação cultural de seu país. Segundo a autora, um dos objetivos principais da Lei é disseminar e gerar conhecimento, permitindo a implementação de uma educação das relações étnico-raciais. Buscando promover uma educação que considere as identidades e a diversidade cultural presentes no território brasileiro.

Neste viés, Figueiredo (2019) explicita que pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação das Relações Étnico-raciais entendem que a aprovação da Lei 10.639/2003 constituiu uma conquista histórica do movimento social negro e de educadoras e educadores ativistas da educação básica e do ensino superior. Segundo o autor, tais sujeitos históricos protagonizaram, ao longo do século XX, ações político-educativas e experiências educacionais em diferentes espaços da educação formal e não-formal, que pautaram a promoção da igualdade e da diversidade étnico-cultural, além do combate à discriminação racial na sociedade brasileira, sobretudo nos espaços educacionais.

Dessa forma, o sancionamento da Lei 10.639/2003 representa um avanço significativo na luta do Movimento Negro, por direitos da população negra e pela valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional do país. O MN desempenhou um papel crucial para aprovação desta normativa, contribuindo para a inclusão de conteúdos que por muito tempo foram/são negligenciados nos currículos escolares. Conforme Silva (2016), ao perceber que a política educacional adotada no Brasil negligenciava a população negra, o Movimento Negro concentrou seus esforços na promoção da educação como uma importante causa. Logo, buscou-se enfatizar a necessidade de introduzir o estudo da história da África nos currículos escolares, assim como discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem através da prática cultural como um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da população negra.

Sob essa perspectiva, Aguiar (2021) contribui ao destacar que a educação sempre desempenhou um papel significativo nos discursos do Movimento Negro, que via/vê a escola como um espaço fundamental para a transformação de indivíduos, assim como para o reconhecimento e a valorização da história africana e da cultura afro-brasileira. Com isso, através da educação, procurou-se desconstruir estereótipos sobre a população negra, permitindo que alunas e alunos desenvolvam novas concepções sobre os processos históricos de escravização negra e dos sujeitos sociais. Neste contexto, a valorização da diversidade, das relações étnico-raciais e do fortalecimento da identidade negra se tornaram temas relevantes na agenda política de luta do referido movimento.

Enquanto ator coletivo e político, o Movimento Negro implementou e tem implementado diversas estratégias para promover a inclusão social da população negra, assim como para combater o racismo e seus derivados na sociedade brasileira. Desse modo, consolidou-se como protagonista central nas conquistas de direitos de negras e negros, especialmente no campo educacional, ao apresentar historicamente um projeto educativo

antirracista, elaborado por meio de uma luta contínua, além de propor uma revisão profunda nos métodos de ensino, com vistas a promover uma educação inclusiva e equitativa (Gomes, 2019).

É relevante destacar, que a Lei 10.639/2003, foi uma das primeiras medidas tomadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT), em seu primeiro mandato. Segundo Pinotti (2016), o envolvimento entre o MN e o PT proporcionaram condições necessárias para a sanção da supracitada Lei. A autora salienta que o breve intervalo²⁸ de oito dias entre a posse presidencial e a aprovação da Lei indicou uma harmonia de forças e interesses entre o partido e o movimento social. Sob esse prisma, Aguiar (2021), explica que a questão racial na educação se tornou proeminente nos debates do Partido dos Trabalhadores devido às pressões exercidas por militantes negras/os filiadas/os ao partido. Combater o racismo não era objetivo primário do partido em si, mas sim de seus membros envolvidas/os no Movimento negro.

Embora a Lei 10.639/2003 represente um marco importante para a população negra, ao não tornar obrigatória a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil, ela revela lacunas significativas. A Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento da identidade e da formação de valores nas crianças, e a falta dessa temática desde cedo pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Estudos como os de Cavalleiro (1998, 2000, 2001), Oliveira (2004) e Trindade (2005), têm denunciado as situações de racismo que as crianças negras sofrem no espaço escolar e têm evidenciado a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na EI para romper com essas situações. Ao não contemplar essa etapa da educação, a Lei limita a formação de uma consciência crítica nas crianças em relação às questões étnico-raciais, impossibilitando a construção de um ambiente escolar que valorize e respeite as diversas identidades étnico-raciais, desde a primeira etapa da educação básica.

No entanto, com a publicação da Resolução CNE/CP 01/2004a e do Parecer CNE/CP 03/2004b, que estenderam a obrigatoriedade para todos os níveis e modalidades de ensino dos sistemas educacionais brasileiros, essas lacunas foram “preenchidas” (Figueiredo, 2019). Essas normativas foram fundamentais para estabelecer que as escolas de Educação Infantil também devem promover, de forma obrigatória, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

²⁸ Lula assumiu a presidência no dia 01 de janeiro de 2003 e aprovou a Lei 10.639/2003, no dia 09/01/2003

Africana. A partir de então, essas instituições passaram a ser orientadas a integrar essas questões em seus currículos e práticas pedagógicas. Dessa maneira, a ampliação dessa obrigatoriedade busca fomentar a valorização e o reconhecimento das contribuições das africanas e africanos, dadas para a construção do Brasil, desde a EI.

O Parecer CNE/CP 03/2004b refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b), emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Este documento traz orientações para a inserção efetiva dos conteúdos relacionados ao tema no currículo escolar de toda a educação básica, incluindo a EI.

As DCNERER (2004b) foram elaboradas pela professora, ativista e intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, após uma extensa consulta a várias pessoas e grupos do Movimento Negro, bem como aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, além de docentes engajadas/os na Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004b). O documento regulamenta a Lei 10.639/2003, apresentando dimensões normativas relativamente maleáveis, enfatizando o papel do MN na luta por uma educação antirracista, pela inclusão social da população negra (Aguiar, 2021) e pela denúncia e superação do racismo no país.

De acordo com o art. 2º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação. Seu objetivo é promover a educação de cidadãos e cidadãs atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática (Brasil, 2004a).

A DCNERER (2004b) é destinada às administradoras e administradores de sistemas de ensino, mantenedoras e mantenedores de estabelecimentos de ensino, de todos os níveis de educação. Suas professoras e professores, junto a todas envolvidas e todos envolvidos na elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias das e dos estudantes, às e aos estudantes e às cidadãs engajadas e cidadãos engajados na educação de brasileiras e brasileiros. A fim de que estas e estes busquem orientações para dialogar com os sistemas de ensino, escolas, educadoras e educadores, em questões relacionadas às relações étnico-raciais,

ao reconhecimento e valorização da história e cultura das afro-brasileiras e dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira e ao direito igual à educação de qualidade (Brasil, 2004b).

Outro documento que traz orientações para o trabalho com essa temática, a começar pela primeira etapa da educação básica, é 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, publicado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (SECADI), em conjunto com a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas (SEPPIR). Com a finalidade de institucionalizar a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, buscando maximizar a atuação dos diferentes atores por meio do entendimento da importância do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008²⁹. O documento sistematiza as orientações presentes nas DCNERER (2004b), dando destaque às competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades para o cumprimento das supracitadas normativas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009b), tem como objetivo central contribuir para que o sistema de ensino e as instituições educacionais atendam às exigências legais, visando combater todas as manifestações de preconceito, racismo e discriminação, com o propósito de assegurar o direito à aprendizagem e a equidade educacional, promovendo, assim, uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2009b). Para isso, ele estabelece atribuições e ações a serem adotadas pelos sistemas de ensino da educação brasileira e seus órgãos federativos (governo federal, estadual e municipal), pelos conselhos de educação; pelas instituições de ensino (da rede pública e particular; instituições de ensino superior e coordenações pedagógicas); pelos grupos colegiados e núcleos de estudos (núcleos de estudos afro-brasileiros, grupos correlatos, fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial); pelos níveis de ensino (Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Médio Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior); pelas modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação em Áreas Remanescentes de Quilombos).

Levando em consideração que esta pesquisa foi realizada no município de Candeias-BA em uma escola pública de Educação Infantil, torna-se essencial trazermos à baila as principais

²⁹ A Lei 11.645/2008, altera a 10.639/2003 para instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar.

ações estabelecidas pelo referido Plano, a serem adotadas por este órgão federativo, para essa instituição e nível de ensino. Nesse sentido, das principais ações a serem realizadas pelos Municípios em cumprimento ao dispositivo da Resolução CNE/CP 01/2004a, destacamos:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 [...] através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; [...]
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais; [...]
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana [...] (Brasil, 2009b, p.37).

No que tange às atribuições recomendadas ao sistema público de ensino, para além de reformular ou elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em conjunto com a comunidade escolar, adequando o currículo para contemplar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em conformidade com as orientações do CNE/CP 03/2004b e as regulamentações dos conselhos de educação, recomenda-se ainda:

- [...] b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004; [...]
- d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e história e cultura africana e afrobrasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática; [...]
- f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações etnicorraciais;
- g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares (Brasil, 2009b, p.41).

Para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009b), estabelece que este nível de ensino deve ampliar o seu acesso e qualidade para melhor incluir as crianças afro-descendentes em seu espaço, assim como:

[...] b) assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais. [...] c) explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino. d) implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negras [...] (Brasil, 2009b, p.60).

Outrossim, estabelece-se que sejam desenvolvidas ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial das crianças negras. Da mesma forma orienta-se realizar ações articuladas em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que diz respeito à diversidade.

A sanção da Lei 10.639/2003 e a publicação de seus documentos orientadores, favoreceram a publicação de livros que visavam/visam o fortalecimento da prática pedagógica das instituições de ensino com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Um destes livros é o *Superando o Racismo na Escola*. O mesmo teve sua 2ª edição no ano de 2005 sob a organização do professor Kabengele Munanga, sendo editado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pelo Ministério da Educação.

O compêndio apresenta uma variedade de artigos abordando a temática étnico-racial, direcionados a todos os níveis da educação básica e redigidos por profissionais destacados na área. O livro oferece sugestões para enriquecer as práticas pedagógicas no trabalho com a contribuição da população negra para o Brasil.

Outra obra lançada é *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicada em 2006 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O livro é resultado de grupos de trabalho (GTs), constituídos pela vasta coletividade de estudiosas e estudiosos da temática, especialmente educadoras e educadores. Consoante ao MEC (2006), o conteúdo de cada GT foi transformado em artigos distintos, sendo cada um deles destinado às e os profissionais da educação, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um panorama da história da educação brasileira em

conjunto com a temática étnico-racial, introduzindo abordagens da temática no âmbito educacional e concluindo com perspectivas de ação. Todo o material apresentado na obra “busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (Brasil, 2006, p.13).

Considerando a relevância de abordar essa temática desde a Educação Infantil, livros foram lançados especificamente para essa modalidade de ensino. Um deles tem por título: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. O livro foi publicado em 2012 sob a organização de Maria Aparecida Silva Bento, com a contribuição de diferentes pesquisadoras e pesquisadores da área. Assim, ele propõe uma abordagem analítica, abrangente e reflexiva em relação à temática da primeira infância, a partir da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil na valorização e promoção da igualdade racial (Bento, 2012).

Não se pode deixar de citar o livro *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial* (2012), coordenado por representantes do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), e pelo Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e publicado pelo MEC. O material visa auxiliar as e os profissionais da Educação Infantil e as Secretarias a “implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial” (Bento, 2012, p.8).

Outro material que merece destaque é o *História e cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil*. O livro foi publicado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2014. A publicação busca contribuir com os sistemas de ensino, promovendo a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura da África e as/dos afro-brasileiras/afro-brasileiros no currículo da primeira etapa da educação básica, objetivando reforçar o compromisso com o fortalecimento dos laços existentes entre o Brasil e o continente Africano.

De acordo com o MEC (2014), o material citado assume uma função essencial à medida que proporciona às e os “responsáveis e compromissadas (os) com a educação da primeira infância, quanto para os interessados de modo geral em uma educação e em um país justo e

igualitário, conteúdos sólidos para a formação e o conhecimento sobre a riqueza, as diferenças” (Brasil, 2014, p.8) e a diversidade da história e cultura africana, assim como as contribuições desta para a história e cultura afro-brasileira.

Nesta subseção, buscamos demonstrar que, embora a Lei 10.639/2003 apresente lacunas e não torne obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil, ela abriu caminho para a criação de outros documentos legais, como o DCNERER (2004b), que expandiu essa obrigatoriedade para a Educação Infantil. Esse documento, legitima as práticas pedagógicas das instituições da primeira etapa da educação básica no trabalho em sala de aula com a temática. Abordamos também a atuação do Movimento Negro Brasileiro, cuja mobilização foi essencial para a aprovação dessa legislação. Além disso, destacamos os esforços do governo federal, por meio do Ministério da Educação, no desenvolvimento de materiais bibliográficos que fortalecem a prática com este tema em sala de aula. Por fim apresentamos alguns materiais que orientam e regulamentam o tratamento da temática na Educação Infantil.

4.3 Relações Étnico Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil

Considerando a ampliação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Infantil, a partir das DCNERER (2004b), os princípios e diretrizes estabelecidos por essa normativa também aplicam-se a essa etapa da educação básica. Dessa forma, as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos devem organizar seus documentos normativos, planos de aula — entre outros — de modo que a sua prática pedagógica esteja alinhada a Lei 10.639/2003 e as suas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004b)

Nesse contexto, atribuiu-se ainda, a essas instituições de ensino, a responsabilidade de acabar com a forma falsa e superficial de abordar as contribuições de africanas/africanos escravizadas/escravizados, e de suas e seus descendentes para a construção do Brasil, assim como se atentarem para que no seu interior, as/os estudantes negras/negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo dos quais são vítimas (Brasil, 2004b).

Diante dessa exigência legal e curricular dirigida também a EI, 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 (2009b), torna explícito que:

O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileira (Brasil, 2009b, p.49).

Muitas instituições que atendem à primeira etapa da educação básica desconhecem a obrigatoriedade do ensino da temática étnico-racial na Educação Infantil, pois acreditam que essa exigência se aplica apenas ao Ensino Fundamental e Médio (Correia, 2024). Isso ocorre porque o texto da Lei 10.639/2003 não menciona a Educação Infantil e, aliado ao aparente desconhecimento das DCNERER (2004b), leva profissionais dessa etapa a considerar que a obrigatoriedade não se aplica a EI. Diante desse cenário, Correia (2024) destaca a necessidade de que esses espaços de socialização e formação reconheçam seu papel e função social, assegurando um ambiente que atenda às necessidades das crianças. Isso inclui garantir a convivência entre todas e todos, sem distinção por características fenotípicas, diversidade, diferenças ou lugar de pertencimento.

Para que este trabalho caminhe com o que se estabelece é crucial contar com a colaboração tanto da comunidade escolar quanto das famílias (Batista, 2019). Estas últimas devem estar cientes da importância do trabalho pautado no reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileira, dentro do contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, de modo a alcançar as crianças desde a tenra idade.

No entanto, é importante observar que ainda existe uma cultura midiática e social profundamente enraizada, inclusive em ambientes educacionais, que é marcada pelo racismo e pela discriminação contra crianças negras. Os estudos de Cavalleiro (1998, 2000, 2001), revelaram que crianças brancas demonstram um sentimento de superioridade ao adotarem atitudes racistas, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele e características físicas. Por outro lado, as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico racial ao qual pertencem.

Nos trabalhos desta autora, também é possível identificar práticas pedagógicas racistas, acompanhadas pelo silêncio diante dessas questões e pela invisibilidade da população negra, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos materiais utilizados nas instituições escolares de Educação Infantil. Cavalleiro (2000) aponta, que a falta de abordagem da temática racial nos currículos e nos planos pedagógicos não só perpetua o racismo presente na sociedade e na escola, mas também pode acarretar sérias consequências para a autoestima e o processo de aprendizagem das crianças negras, inclusive desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Dentro da escola, Cavalleiro (1998, 2000) identifica ainda, outros fatores que coadunam com as situações descritas anteriormente. Como: o planejamento escolar; a seleção de materiais didáticos; a presença de um universo semântico pejorativo; situações em que alunas/alunos negras/negros são alvos de termos pejorativos; a disparidade na distribuição de afeto, a ausência da representatividade racial brasileira na equipe escolar e a minimização da problemática racial.

No estudo de Batista (2022), mediante a relatos de uma professora do grupo 4 da EI, pode-se perceber que os dados revelados na pesquisa de Cavalleiro: “a violência que as crianças negras seguem sofrendo dentro do ambiente escolar por causa de seu pertencimento étnico-racial, seja por parte de outras crianças, ou de adultos que fazem parte da comunidade escolar” (Batista, 2022, p. 45), persistem até os dias atuais. A docente colaboradora do estudo citado:

[...] reconhece que as crianças negras ganham um tratamento diferente. Ela nos disse que as crianças brancas são chamadas com carinho, são tratadas com afeto enquanto as crianças negras não recebem isso. Ela disse também que isso acontecia em sua sala de aula, quando a diretora da escola ia até lá, e via uma criança de pele clara fazendo algo, como estar em pé, ela falava, sente meu amor, ou minha linda, mas quando era uma criança negra, ela falava, sente aí menino! [...] Ela também falou de uma criança do sexo feminino que faz parte de sua turma, que estava sendo ridicularizada pelos seus colegas por ser retinta e ter o cabelo crespo [...] Outra situação compartilhada pela professora, foi sobre uma criança negra do sexo masculino, que também estava sendo ridicularizada por outras crianças da turma [...] (Batista, 2022, p. 33).

Pensando nessas problemáticas nas turmas EI, Trindade (2005), nos convida a refletir sobre como as crianças negras recebem essas práticas racistas e discriminatórias. A autora nos explica, que se essa experiência é confusa e difícil para um adulto, podemos imaginar o impacto negativo sobre uma criança de 0 a 5 anos. Para Trindade, a criança pode não ter as palavras para expressar a discriminação e racismo verbalmente, mas ela sente, sofre, seu corpo é afetado pelas marcas da discriminação e omissão, pelo silêncio cúmplice, pela ausência de acolhimento por parte do adulto que ela vê como referência no momento.

O silenciamento da escola frente às dinâmicas das relações raciais tem permitido que alunas e alunos internalizem uma suposta superioridade branca, sem que haja um questionamento dessa problemática por parte das/dos profissionais da educação envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais à população negra. Silenciar-se frente ao problema não elimina magicamente as diferenças, mas, ao contrário, permite que cada criança desenvolva à sua maneira, uma compreensão muitas vezes estereotipada daquelas e daqueles que lhes são diferentes (Brasil, 2006).

Neste contexto, Cavalleiro (2000) explicita que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar, assim como o silenciamento das/dos profissionais da educação, tem acarretado as/os estudantes negras/negros: autodepreciação, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição racial ao seu semelhante; timidez, escassa ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa a ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Já para o aluno branco, as mesmas circunstâncias acarretam o desenvolvimento de um senso irreal de superioridade, o que pode contribuir para a perpetuação de um ciclo prejudicial que fortalece a discriminação racial não apenas dentro do ambiente escolar, mas também em outros contextos públicos.

Diante dos expostos, torna-se imperativo reconhecer os estereótipos e as práticas racistas arraigados no ambiente escolar e combatê-los. Para isto é fundamental que as/os profissionais da educação incentivem o respeito entre alunas e alunos, assim como possibilitem o conhecimento e reconhecimento das diferenças de forma positiva, construindo caminhos “para se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito” (Brasil, 2006, p. 23). É neste ponto que assim como Oliveira e Abramowicz (2005), entre outras/os, acreditamos que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil da forma que estabelece os documentos legais da Lei 10.639/2003, torna isto possível. Uma vez que a reeducação de nossas relações mediante ao ensino desta temática “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004b, p. 14).

É importante que as crianças brasileiras tenham conhecimento da história do seu país de maneira positiva, compreendendo a contribuição significativa da população negra. Isso inclui o entendimento da história de seus ancestrais desde sua vida na África, sua jornada no Brasil, suas lutas, resistência, conquistas até os dias atuais, bem como a herança cultural que lhes foi deixada (Batista, 2019). Ao adquirir esses conhecimentos, a criança desenvolve uma

consciência sobre si mesma, compreende sua identidade e reconhece a importância do respeito mútuo. Dessa maneira, ela aprende a respeitar a todos, independentemente do contexto em que esteja inserida.

De acordo com o artigo 29 da LDB (1996):

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

Neste sentido, compete às instituições educacionais, públicas e privadas, aderir às diretrizes estabelecidas por Lei, buscando contribuir para a formação inicial das crianças, no início de sua experiência escolar. Por seu turno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), asseguram que:

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 20).

A política nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da primeira etapa da educação básica (Batista, 2019). No Brasil, a cultura afro-brasileira assume significativa relevância para as crianças na fase de EI, dada a diversidade étnica no país. Considerando a extensa e marcante contribuição cultural desse grupo, que prevalece em todo o território nacional, destaca-se a importância de seu reconhecimento e incorporação na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b), explicita que reconhecer é criar estratégias pedagógicas de valorização da diversidade no ambiente escolar, de forma a superar as desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar. Reconhecer implica questionar relações étnico-raciais prejudiciais, marcadas por preconceitos e estereótipos depreciativos, evidenciando atitudes que expressam superioridade em uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer envolve valorizar e respeitar os processos históricos de resistência negra no Brasil, tanto nas formas individuais quanto nas coletivas,

desde as africanas escravizadas e africanos escravizados até suas/seus descendentes na atualidade. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Reconhecer demanda que as instituições educacionais, frequentadas em sua maioria pela população negra, possuam infraestrutura e equipamentos adequados e atualizados. Além disso, requer professoras e professores competentes nos conteúdos de ensino, comprometidas/os com a educação de negras/negros e brancas/brancos, promovendo relacionamentos respeitosos e capazes de corrigir comportamentos, atitudes e palavras que indiquem desrespeito, discriminação e racismo (Brasil, 2004b).

Com base nessas informações, seria mais apropriado que as escolas promovessem o ensino da cultura africana e afro-brasileira em seu ambiente, na perspectiva do reconhecimento da grande contribuição dada pela população negra a este país. No entanto, observa-se que isso ocorre em poucas escolas, mesmo com a exigência da abordagem obrigatória dessa temática em todos os níveis da Educação Básica, pela DCNERER (2004b).

Silva (2016) observa que houve esforços para inserir a temática nas escolas. No entanto, são ainda escassas as instituições que têm adotado abordagens coletivas e institucionais em relação a este tema. Souza, Dias e Santiago (2017), salientam, que não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira em geral e as instituições escolares em específico têm ao longo de toda a sua história uma educação das relações étnico-raciais. No entanto, esta foi traçada na hierarquização e subordinação da população negra à população branca, e é com essa educação negativa que queremos romper.

As autoras defendem que uma educação das relações étnico-raciais pautadas na valorização e no reconhecimento tem o propósito de tornar visíveis as diferenças, transformando a Educação Infantil em um espaço privilegiado para a interação de culturas, conhecimentos, etnias e indivíduos. Isso reforça a pedagogia da infância como uma ferramenta que transcende a lógica colonialista única. “Pode ser tomada como um exemplo de proposição para a correção de injustiças e distorções sociais que objetiva romper com o silêncio das instituições educativas” (Solza, Dias, Santiago, 2017, p. 52), em relação ao racismo e discriminação dos quais são alvos as crianças negras.

Para que essa educação seja alcançada é preciso se assumir o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem e protejam a existência de alunas e alunos negras/os. Isso significa acolher suas subjetividades e desafios, propiciando um ambiente acolhedor que não violenta

seus corpos (hooks, 2013)³⁰, onde as feridas causadas pelo racismo possam ser tratadas e quem sabe curadas. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Damião (2011) argumenta que enquanto profissionais da educação, somos convocadas/os a desenvolver uma prática pedagógica que amplie a capacidade de expressão da criança, permitindo que ela compartilhe sentimentos e ideias sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo, por meio da oralidade, escrita, da brincadeira, do movimento corporal, da música, das artes visuais e de diversas outras formas de linguagem. Ao promover a circulação da palavra e do movimento entre meninas e meninos estaremos promovendo a circulação de afetos e conhecimentos.

Ao que se refere Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, assim como ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estudos como os de Trindade (2005), Batista (2022), Barbosa, Batista, Santos *et al.* (2022), dentre outros, indicam diversas maneiras de abordar o tema em sala de aula, incluindo a literatura, contação de histórias, música, dança, teatro, artes visuais, capoeira, jogos, dentre outras formas. Os livros elaborados pelo Ministério da Educação, seja individualmente ou em parceria com outros órgãos, já citados na seção anterior, oferecem atividades (a serem adaptadas a cada realidade escolar) que possibilitam o trabalho com cada grupo da Educação Infantil a partir das formas citadas, assim como outras que não mencionamos. Se apresentadas às crianças, essas expressões podem despertar o interesse delas pela história de seu país a partir de suas próprias referências, contribuindo para educá-las a fim de que desenvolvam respeito por si mesmas e pelas diversas realidades presentes na sociedade.

A educação deve, portanto, buscar aumentar a consciência do indivíduo em relação às suas origens, proporcionando-lhe referências positivas, para uma melhor compreensão do mundo. Além disso, ela deve ensinar o respeito por outras culturas (Delors, 2003). O conhecimento de outras culturas nos faz conscientes da singularidade de nossa própria cultura e da existência de um patrimônio comum à humanidade como um todo.

4.4 Prática Pedagógica para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Segundo os estudos realizados pela UNESCO (2021), a noção de prática pedagógica não possui um sentido único, não havendo uma definição clássica predominante no campo da

³⁰ Em um gesto político, bell hooks optava por ter seu nome escrito em letras minúsculas, buscando desviar o foco dos modelos linguísticos e acadêmicos para seu trabalho, em vez de sua identidade pessoal. Manteremos esse formato, embora não atenda o que estabelece a ABNT, por respeito à opção política da autora.

educação. O termo apresenta múltiplas interpretações e, embora os trabalhos acadêmicos sobre profissão docente, prática pedagógica, prática docente ou trabalho docente tratem, em alguma medida, dessa noção, poucas pesquisadoras brasileiras e poucos pesquisadores brasileiros se dedicaram a construir uma definição precisa para o referido termo.

Neste contexto, Silva (2016), ao revisar a literatura nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), buscou identificar o uso da prática pedagógica como conceito, categoria ou referencial teórico. A autora observa que, de forma geral, os trabalhos utilizam o termo como sinônimo de práticas educacionais ou educativas, referindo-se ao trabalho docente em sala de aula. No entanto, ela destaca que, embora muitos desses estudos enfoquem a atuação da professora ou do professor, a prática pedagógica é frequentemente compreendida como uma ação que transcende a sala de aula e, em alguns casos, até mesmo o ambiente escolar, mesmo quando a pesquisa tem a instituição de ensino como campo de estudo. Ainda assim, os trabalhos analisados pela autora não conceituam o termo nem o discutem teoricamente.

Considerando essa lacuna, buscamos analisar, nos cinco trabalhos que se aproximam desta pesquisa por também tomarem a prática pedagógica como objeto de estudo — apresentados na subseção 1.1 —, se eles apresentam um conceito para esse termo ou a partir de que perspectiva o discutem.

Dessa forma, observamos que tanto na dissertação de mestrado de Castro (2015) quanto no artigo de Santana e Nogueira (2023), as autoras e o autor utilizam o termo para se referirem à ação das professoras de Educação Infantil em sala de aula, cenário já identificado por Silva (2016). Todavia, ainda que não conceituem o termo, os trabalhos de Mota e Paula (2019), Silva e Martins (2022) e Borges e Maletta (2023) apresentam algumas indicações que contribuem para uma compreensão da prática pedagógica, destacando-a como uma ação institucional e coletiva mediada pelo currículo.

As indicações citadas, corroboram e são ampliadas por Silva (2016), que argumenta que a prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição escolar e se estruturam no desenvolvimento das ações diárias dos sujeitos que a vivem. Trata-se de uma prática intencionalmente organizada para atingir objetivos específicos, expressando-se por meio de gestos, atitudes e comportamentos reflexivos e criativos. Assim, Silva (2016), defende que embora a prática aconteça a partir da ação da educadora ou do educador, ela não é

uma prática exclusiva dessa ou desse, mas da instituição educativa da qual essa ou esse profissional, esteja vinculada/vinculado, configurando-a como uma prática coletiva.

Compartilhando o entendimento de que essa prática não ocorre exclusivamente pela ação da professora ou do professor e, diante da ausência de um conceito que corresponda à nossa compreensão, recorreremos a Souza (2009), citado por Silva (2016), para definir o termo, uma vez que o autor contempla todas as dimensões da prática pedagógica. Neste sentido, o autor define a prática pedagógica como uma ação social coletiva, realizada de forma institucional, que se conforma na prática de professoras e professores, na prática de alunas e alunos, na prática gestora e na prática epistemológica com intencionalidades explícitas, assumidas por essas e esses.

[...] cada pólo dessa ação coletiva e institucional é conformado por complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais que são os docentes, os discentes e os gestores das instituições, que se relacionam por meio de suas respectivas práticas. E a inter-relação entre esses sujeitos dar-se-á para garantir o quarto polo da complexidade que são os conhecimentos ou conteúdos a serem construídos ou trabalhados por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente (Silva, 2016, p.73).

Dessa forma, não é qualquer prática desenvolvida em uma instituição que pode ser compreendida e apresentada como prática pedagógica da escola. A ação voluntária, pontual ou isolada de algumas professoras e professores, comprometidas e comprometidos com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a Educação das Relações Étnico-Raciais, em sua ação docente, não significa que a escola, trabalha de forma institucional essas temáticas (Silva, 2016).

Assim, nesta dissertação, compreendemos a prática pedagógica com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como uma ação coletiva e institucionalizada. Como afirma Gomes (2012), trata-se da capacidade da instituição de alinhar seu trabalho ao que preconiza a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, tornando esse ensino parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização institucional, da estrutura do Projeto Político-Pedagógico, da formação continuada e em serviço das professoras, dos professores, dos membros da gestão escolar e da coordenação pedagógica. “Trata-se de a Educação das Relações Étnico-Raciais se tornar um dos eixos norteadores da proposta político-pedagógica desenvolvida pelo coletivo dos profissionais da educação que atuam na instituição escolar” (Gomes, 2012, p. 27).

Desse ponto de vista, as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 são aquelas que envolvem justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, além da valorização da diversidade que distingue a população negra dos demais grupos que compõem a sociedade brasileira. Para isso, é necessário transformar discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e a forma como as pessoas negras são tratadas. Também se faz essencial o conhecimento de sua história e cultura, apresentadas e explicadas de maneira a desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (Gomes, 2012).

Neste percurso, recorremos a Gomes (2012) para apresentar as características de uma prática pedagógica alinhada à Lei nº 10.639/2003, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004b). Dentre as características apontadas pela autora, destacamos:

- **Condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e aprendizagem:** são ações por meio das quais todas/todos as/os discentes negras/os e não negras/os, bem como suas professoras e professores se sintam valorizadas/os e apoiadas/os.
- **Valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:** dizem respeito a projetos empenhados na valorização da História e Cultura das Afro-Brasileiras e dos Afro-Brasileiros, bem como comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais positivas. Valorizam e respeitam as pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Valorizam, divulgam e respeitam os processos históricos de resistência negra desencadeados pelas africanas e africanos escravizadas e escravizados no Brasil e por suas e seus descendentes na contemporaneidade.
- **Combate à discriminação e ao racismo:** questiona atitudes racistas, como apelidos depreciativos, piadas de mau gosto e o desrespeito às religiões de raiz africana, criando um ambiente que respeite e valorize a identidade das alunas negras e dos alunos negros.
- **Inclusão no Projeto Político-Pedagógico:** inserem-se no PPP da escola, em cumprimento ao art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, pois as práticas se estabelecem em colaboração com as comunidades a que a escola serve (Gomes, 2012, p.30).

Em suma, a prática pedagógica na perspectiva da Lei nº 10.639/03 deve ser inclusiva, valorizadora e transformadora, ao buscar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino da História e Cultura Afro-

Brasileira (Gomes, 2012). É a partir desta perspectiva que essa pesquisa se refere às práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO GISELLA TYGEL NO MUNICÍPIO DE CANDEIAS -BA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os achados da pesquisa, obtidos por meio de observação participante em duas turmas de Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel (uma do G4 e outra do G5), de entrevistas semiestruturadas com as professoras responsáveis por essas turmas e com uma integrante da equipe gestora, bem como da análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição. A análise dos dados teve como objetivo compreender de que forma a prática pedagógica da Educação Infantil da Gisella Tygel tem contemplado a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para isso, utilizamos a análise temática, conforme proposta por Bardin (1997). Inicialmente, organizamos todos os dados coletados e realizamos leituras e releituras para familiarização com o material. Em seguida, procedemos à codificação e categorização dos achados em temáticas, tomando como base os objetivos do estudo. Por fim, realizamos a inferência e interpretação dos dados a partir do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Dessa forma, esta seção está organizada em duas subseções. A primeira aborda o processo formativo das colaboradoras e suas percepções sobre a relevância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A segunda apresenta a análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição e discorre sobre as práticas pedagógicas da escola acerca do ensino da temática em sala de aula.

5. 1 Formação inicial e continuada e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Compreender de que maneira as práticas pedagógicas do Centro de Educação Gisella Tygel contemplam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana implica entender como essa temática foi abordada na formação inicial das colaboradoras deste estudo, assim como saber se elas já participaram ou participam de formações continuadas específicas para esse tema. Essa questão se justifica tanto pelos estudos acadêmicos, que indicam que a formação inicial e continuada são determinantes para uma prática pedagógica voltada para essa temática, e que a sua ausência representa um obstáculo para a implementação efetiva desse ensino (Silva, 2016;

Gonçalves e Silva *et al.*, 2018; Lima, 2022; Santana e Nogueira, 2023), quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b), que ressaltam a formação das e dos profissionais da educação como indispensável para o trabalho institucional voltado ao reconhecimento e à valorização da história, cultura e identidade da população negra.

Neste contexto, o silenciamento das relações étnico-raciais no Brasil, vivenciado até recentemente, impediu o acesso a uma formação e informação qualificadas sobre a história da África, das africanas e dos africanos no país (Silva, 2016). Como consequência, os cursos de licenciatura formaram profissionais da educação com base em um currículo eurocêntrico, que prioriza a história, cultura, valores, ciência e perspectivas europeias como referências universais de conhecimento, marginalizando os saberes produzidos por outros povos, especificamente africanos e indígenas. Esse modelo de formação representa um grande desafio para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, uma vez que as e os profissionais que atuam nessa etapa tiveram uma formação ausente dessa discussão.

Inserido nesse cenário, os resultados desta pesquisa, evidenciam que duas das colaboradoras entrevistadas foram formadas com base nesse currículo e não tiveram acesso a qualquer formação que abordasse a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, seja na graduação ou na formação continuada. Essa lacuna fica evidente no relato de Dandara, que ao ser questionada sobre a discussão da temática em sua formação inicial ou continuada, explicita que: “Na verdade, eu não tive. Aquela coisa muito direcionada a esse assunto. Teve aquelas coisas assim, mais amplas, né?! Pra dizer a verdade, eu não tive essa formação, nem continuada nem nada, mas eu sempre dou uma estudada para estar levando para a sala de aula” (Dandara, entrevista, set. 2024).

De forma semelhante, Bucala também menciona a ausência desse tema em sua formação docente. Ela destaca que, por ter interesse, buscou estudar o assunto por conta própria e incentiva outras e outros profissionais da instituição a fazerem o mesmo. Conforme relata a colaboradora:

Não teve em minha formação, e olhe que eu estudei na UNEB ³¹em 2003. Eu fui aluna da UNEB em 2003. Eu não passei por aquele processo da UNEB 2000. A UNEB 2000 é uma pincelada, é uma pincelada do que é realmente o curso de Pedagogia da UNEB. Eu amei, nós estudamos muitas coisas, mas sobre essa questão, não foi abordada, não [...]. Agora, é um assunto, uma temática que sempre me interessou. Eu não faço formação continuada, nem

³¹ Universidade do Estado da Bahia

participei de nenhuma com essa temática, mas passei a estudar por conta própria [...]. A sugestão partiu de mim, que nós, professores e equipe da escola, tínhamos que estudar também o continente africano, não só as mazelas do continente africano, mas também as belezas e as riquezas do continente africano [...] (Bucala, entrevista, 2024).

Diferentemente das colaboradoras mencionadas, Luanda afirma ter tido contato com a temática durante sua graduação em História, cursada em uma instituição privada de Salvador-BA, por meio da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira”. Todavia, o componente curricular não abordava formas de trabalhar o tema na Educação Infantil, já que o curso não é voltado para formação de professoras e professores desta etapa. Nas palavras da educadora:

Eu ouvi um pouco sobre essa questão quando fiz a graduação em História na FACIBA,³² entendeu?! Lá teve uma disciplina voltada realmente para essa temática, mas ela foi a mais curta do curso, e não era obrigatória. Então não deu pra aprender muita coisa. Ali, eu só tive uma introduçãozinha. [...] Não teve nada para trabalhar com as crianças [...] foi bem superficial mesmo. Não agregou em nada em minha prática. Não trouxe conhecimento, nem bagagem [...]. Eu não fiz formação continuada sobre esse tema, mas eu me interessei e estudei, então tudo o que sei, eu estudei sozinha [...] (Luanda, entrevista, set. 2024).

O relato da terceira colaboradora indica que, mesmo quando a temática está presente na formação inicial de educadoras e educadores, sua abordagem ainda é limitada, sem garantir um preparo efetivo para a prática docente. Esse cenário dialoga com a análise de Silva (2016), que aponta que os cursos de formação de professoras e professores passaram a incluir disciplinas específicas sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo a autora, algumas universidades públicas começaram a ofertar essas disciplinas, enquanto muitas instituições privadas as incorporaram à matriz curricular de seus cursos de licenciatura, seguindo as recomendações do Ministério da Educação para obter uma boa pontuação nos processos de avaliação.

Ainda assim, tanto em universidades públicas quanto particulares, essas disciplinas geralmente são oferecidas como eletivas ou optativas e possuem carga horária reduzida (Silva, 2016), o que dificulta a formação de profissionais para o trato dessa temática na educação básica, tendo em vista que nem toda formação sobre História e Cultura Afro-Brasileira é suficiente para a construção, vivência e consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a identidade, a história e a cultura negra (Silva, 2013).

³² Faculdade de Ciências da Bahia

Os relatos das colaboradoras sobre a ausência de formação continuada chamam nossa atenção, especificamente porque a escola foi indicada pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial, justamente porque ofertava formações para professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, gestoras e gestores e demais servidoras e servidores da rede municipal de ensino, com o objetivo de apoiar o trabalho com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas do município (Candeias, 2016).

A escola foi indicada como referência no município no que diz respeito à prática pedagógica voltada para a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Essa indicação levou em conta tanto a participação das e dos profissionais da instituição nessas formações, quanto à utilização dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica da instituição.

Em meio a essa aparente contradição, a análise das falas das educadoras revela que duas colaboradoras desconhecem o NEER, enquanto apenas uma demonstrou ter conhecimento sobre o Núcleo. Ainda assim, nenhuma delas participou das formações ofertadas, como apontam seus relatos:

[...] 28 anos de Candeias e eu nunca ouvi falar desse Núcleo. Nem na jornada pedagógica, que poderia estar sendo abordado esse assunto por eles, mas nem na jornada pedagógica eu ouvi falar, muito menos participei de formação [...] (Luanda, entrevista, set. 2024).

Primeiro, não tenho conhecimento desse Núcleo [...] então ele não contribuiu para minha formação, nem para minha prática [...] (Dandara, entrevista, set. 2024).

Eu fui na reunião que foi apresentada as formações. Só que na época eu iria fazer outra formação, então eu não tinha como fazer os dois. [...] Eu gostaria muito de ter feito, mas eu não pude fazer, tive que escolher uma [...]. Poucas pessoas daqui fizeram, porque tinha que ter deslocamento para o centro, todo aquele processo. Também teve a questão da divulgação, nem todo mundo soube. Eu não participei, então eu nem tenho o que falar [...] (Bucala, entrevista, set. 2024).

Os relatos apresentados demonstram um descompasso entre a indicação do NEER da escola como referência e a ausência de conhecimento e participação das profissionais em suas formações, o que levanta questões que merecem reflexão.

Em primeiro lugar, a efetividade da comunicação institucional nos parece um ponto a ser observado. Se as formações eram ofertadas regularmente, mas algumas educadoras desconheciam a existência do NEER, isso sugere falhas na divulgação, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto na comunicação interna da escola. A comunicação sobre essas

ações pode não ter ocorrido de forma ampla ou acessível o suficiente para garantir que todas e todos as e os profissionais da escola tivessem conhecimento e oportunidade de participação. Além disso, cabe refletir sobre o papel da gestão escolar na mediação dessas informações, incentivando e viabilizando a adesão das professoras e dos professores, assim como das suas integrantes, às formações, especialmente porque uma das participantes da equipe gestora tinha conhecimento sobre elas.

Outro ponto relevante diz respeito à adesão real das e dos profissionais da escola às formações continuadas ofertadas pelo município, voltadas para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A oferta dessas ações, por si só, não assegura sua implementação, nem sua integração à rotina dessas e desses. A falta de participação relatada pelas colaboradoras pode indicar que, além de falhas na comunicação, desafios logísticos e falta de tempo devido às demandas profissionais, fatores como a ausência de incentivo ou a menor prioridade atribuída ao estudo da temática também influenciam o engajamento nessas atividades.

Em pesquisa anterior (Batista, 2022), realizada com professoras da Educação Infantil de Candeias-BA, foram ofertadas formações continuadas para o trabalho dessa temática a partir da contação de histórias, com divulgação feita pela Secretaria de Educação e pela Subcoordenadora da EI. Inicialmente, muitas professoras participaram da reunião de apresentação das atividades. No entanto, ao conhecerem as atividades programadas, 99% delas desistiram. A princípio, justificaram a decisão pela falta de tempo e pelos impactos da COVID-19. Posteriormente, alegaram que não havia necessidade de aprofundar-se em um tema que só seria trabalhado pela escola em novembro, ou ainda, associaram a temática a religiões de matrizes africanas. No caso das educadoras entrevistadas neste estudo, os motivos relatados para a não participação foram distintos, mas reafirmam a importância de compreender os desafios que dificultam a implementação dessas formações continuadas na prática das e dos profissionais da educação, para que possam ser superados, uma vez que as falas das colaboradoras reacendem a necessidade de políticas de formação continuada mais efetivas.

Também é importante refletir sobre os critérios utilizados pelo Núcleo para indicar a escola como referência em Candeias no trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Se esse reconhecimento se baseou na participação das e dos profissionais nas formações do NEER e na utilização dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica da instituição, a falta de envolvimento de duas educadoras e uma integrante da equipe gestora sugere que esses critérios podem não ter sido devidamente acompanhados. Isso pode indicar que a escolha da escola se baseou na participação de docentes que não fizeram parte deste

estudo e em suas práticas individuais, ou ainda em outros fatores que não podem ser identificados devido à descontinuidade do NEER.

Perante esse cenário, a recomendação da escola como referência em prática pedagógica não se refletiu na participação das profissionais nas formações ofertadas pelo NEER. Considerando essa realidade e a afirmação das colaboradoras de que se interessam pela temática e a estudam por conta própria, buscamos compreender suas percepções sobre a relevância deste estudo, suas motivações para realizá-lo, se têm sido realizados em conjunto com outras profissionais da instituição, e se conhecem, estudam ou já estudaram o texto da Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b), bem como o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes (2009b).

Nesse sentido, os relatos apontam percepções semelhantes sobre a importância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como sobre as motivações para realizá-lo. As falas também revelam que duas colaboradoras desconhecem o conteúdo das legislações, enquanto apenas uma demonstra conhecimento sobre o texto da Lei 10.639/2003. Como pode ser observado na transcrição de suas falas:

É de grande importância, grande importância mesmo, esse estudo. É por isso que eu estudo, porque entendo essa importância, entendeu?! [...] Primeiro que eu me identifico com ela, então eu entendo essa temática como parte da minha vida, das crianças, de todas as pessoas brasileiras. É algo que é nosso, entendeu?! Como não tive aquele contato com ela, aquela preparação, eu estudo pra trazer para os meninos para que eles tenham acesso ao que não tive, eles precisam desse conhecimento. [...] Estudo sozinha mesmo, às vezes converso uma coisa ou outra com os colegas, mas estudar mesmo, é sozinha, por causa do tempo de cada um. [...] Sim, eu ouvi sobre essa Lei, principalmente quando estava estudando história, depois também a gente teve o que, meu Deus? Quando eu estava trabalhando com história, mas já tem muitos anos. Mas também não li o texto não, só tive acesso mesmo de ver o documento, entendeu?! Essas outras aí, eu não conheço, não [...] (Luanda, entrevista, set. 2024).

É de extrema importância, é muito importante! É por isso que aqui a gente estuda [...]. Eu me identifico, é a nossa história, é a nossa cultura, é algo nosso. Sabe por quê? Porque somos brasileiros, descendentes de africanos. É por isso que estudo, a escola tem que ofertar o ensino dessa temática para os alunos, e aqui nós ensinamos sobre esse assunto, fazemos a nossa parte [...] Eu estudo sozinha, mas motivo todo mundo daqui, então é como se fosse coletivamente [...] Conheço, sim, a Lei 10.639/2003, as outras eu tenho que buscar para ler [...] (Bucala, entrevista, set. 2024).

Eu considero ser de grande importância esse estudo. Com certeza é! [...] É a história do nosso povo, nossa cultura, né? Eu me identifico muito, e adoro, é

por isso que procuro estudar pra tá levando para as crianças, porque é o que eles deixaram pra gente. [...] Eu estudo sozinha por causa do meu tempo [...] Para ler esses documentos não, ainda não, mas já ouvi falar. Também ainda não peguei na íntegra, não [...] Não vou lhe mentir (Dandara, entrevista, set. 2024).

Todas as entrevistadas reconhecem a importância do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e compreendem que essa temática diz respeito a elas e a toda a população brasileira. Em suas falas, aparece a justificativa de que esse entendimento as motiva a estudar e a levar o tema para as crianças. No entanto, quando se trata da legislação que torna obrigatório o ensino dessa temática no sistema educacional brasileiro, estabelecendo princípios e diretrizes para a prática pedagógica das instituições de ensino — dentre outros — Luanda e Dandara afirmam que, embora tenham ouvido falar das normativas, nunca as leram. Já Bucala conhece apenas o texto da Lei 10.639/2003, mesmo após 22 anos da alteração da LDB (1996) e 21 anos da publicação das DCNERER (2004b).

Esse desconhecimento ou conhecimento superficial das normativas não é um caso isolado. Os estudos de Prado e Fátima (2016) e Correia (2024) também identificaram que muitas e muitos profissionais da Educação Infantil, embora se identifiquem com a temática e reconheçam sua importância, ainda possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Lei e seus documentos orientadores. Essa desinformação tem criado um distanciamento entre as ações realizadas pelas educadoras/ pelos educadores, as diretrizes e princípios estabelecidos na legislação, além de contribuir para a falta de interesse no tema e para a visão reduzida de que ele deve ser trabalhado apenas no mês de novembro.

Neste contexto, Gomes (2012) chama atenção para essa questão, afirmando que o conhecimento sobre essas normativas é fundamental e deve ser aprofundado por profissionais da escola, pois a disseminação do saber influencia as concepções sobre a população negra. Como destaca a autora, “a sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população” (Gomes, 2012, p. 20).

Dessa forma, a ausência de uma formação inicial e continuada adequada e específica sobre a temática, aliada ao desconhecimento das normativas, tem sido apontada pelos estudos de Prado e Fátima (2016) e Vasconcelos e Alves (2024) como um dos principais desafios para a implementação de uma prática pedagógica voltada para a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema educacional brasileiro. Como consequência, a educação permanece

eurocêntrica, e muitas práticas pedagógicas acabam por perpetuar estereótipos construídos ao longo dos anos sobre a população negra, mesmo quando há tentativas de abordar a temática no ambiente escolar.

Considerando que as educadoras afirmam estudar o tema para ensiná-lo às crianças, mas, como visto anteriormente, esses estudos não têm base na normativa que a torna obrigatória nem nas diretrizes que orientam esse trabalho. Questionamos como esse processo de estudo tem ocorrido e quais materiais têm sido utilizados ou consultados. Como resposta, obtivemos as seguintes falas:

Eu vou buscando na *internet*, estudando o que dá para levar para os meninos. Vou *fuçando nas redes sociais*, eu *acompanho alguns blogueiros que falam dessa temática*, tenho aprendido muito, é dessa forma que estudo [...] (Luanda, entrevista, set. 2024, grifos nossos).

Eu participo de algumas palestras, quando tem. Também *coloco vídeos no YouTube* para ir estudando, *assisto vídeos no Instagram* [...] leio alguns livros, mas agora eu não lembro de nenhum [...] (Bucala, entrevista, set. 2024, grifos nossos).

Eu vou estudando pela *internet* mesmo, ainda bem que temos a internet [...] Não tem um conteúdo específico, eu vou procurando na internet quem fala dessa temática *no Instagram, no Youtube*, vou pegando uma atividade ou outra, é assim que eu faço [...] (Dandara, entrevista, set. 2024, grifos nossos).

Nos relatos das colaboradoras, é possível observar que a internet, especialmente o Instagram e o YouTube, tem sido apontada como uma ferramenta de estudo sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, retomando a referência a Silva (2013), se nem toda formação contribui para a construção de práticas que reconheçam e valorizem a identidade, a história e a cultura negra, as redes sociais, também não são capazes de cumprir esse papel.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da pandemia de COVID-19, as redes sociais têm se tornado espaços onde muitas produtoras e muitos produtores de conteúdo digital — com ou sem formação específica sobre a temática — se dedicam a abordar a questão racial. Esse trabalho ocorre por meio de vídeos curtos, textos e lives, assim como pela indicação de atividades e materiais didáticos, como vídeos, filmes e livros voltados para a educação básica. Ao mesmo tempo, muitas instituições federais, por meio de grupos de pesquisa e extensão, têm utilizado essas plataformas para promover discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e recomendar possibilidades e materiais para o trabalho pedagógico com a temática.

Embora algumas dessas iniciativas contribuam para o fortalecimento do trabalho escolar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nem todo material disponível nesses

espaços cumpre esse papel. Ainda que nesses locais existam profissionais com domínio sobre a temática, instituições que promovam esse debate, assim como materiais que contribuam para o trabalho com a temática, há também aqueles que, baseando-se no senso comum ou em perspectivas equivocadas, acabam reforçando estereótipos em vez de contribuir para desconstruí-los. Por isso, é fundamental que as e os profissionais da educação que recorrem a essas fontes tenham um olhar crítico sobre o que consomem e de onde consomem, para que, em vez de abordar a temática em sala de aula com vistas ao reconhecimento e valorização, não reproduzam práticas estereotipadas e racistas contra a população negra. Todavia faz-se necessário destacar que este olhar só será possível mediante a formação continuada — e não é qualquer formação continuada, mas sim uma formação alinhada às DCNERER (2004b) e o Plano de Implementação de tais Diretrizes (2009b).

De igual modo, é importante destacar que ainda que alguns materiais possam fortalecer o trabalho pedagógico no espaço escolar e despertar o interesse de profissionais da educação para trabalhá-la, apenas consultá-los não é suficiente para prepará-las e prepará-los para trabalhar a temática da forma que determina a Lei 10.639/2003 e suas DCNERER (2004b). Como afirmam Prado e Fátima (2016), trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não é algo simples. Esse processo significa lidar com um passado de esquecimento, desconstruir ideias e categorias hierarquizadas no imaginário social, reverter estereótipos e representações inadequadas sobre pessoas negras, além de buscar perspectivas antirracistas e construir novas práticas pedagógicas que promovam a igualdade, valorização e reconhecimento da história e cultura das e dos afrodescendentes.

Trabalhar a temática exige revisão dos procedimentos educacionais, das condições oferecidas para a aprendizagem e dos objetivos, tanto tácitos quanto explícitos da educação escolar (Brasil, 2004b), e como já destacamos anteriormente, isso só será possível a partir de formação continuada, e não é qualquer formação continuada. Dessa forma, é fundamental que o município e a Secretaria de Educação cumpram a sua responsabilidade e promovam formações continuadas para o quadro de profissionais da educação, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (2004b), e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes (2009b). Essa formação deve ocorrer de forma sistêmica, regular, mobilizando de forma colaborativa os Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, entre outros que possuam conhecimento da temática.

5. 2 Práticas pedagógicas e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil

Esta subseção inicia com uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Gisella Tygel, uma vez que esse documento é definido como um instrumento de trabalho construído coletivamente, para representar a identidade da instituição, organizar e orientar todo o trabalho desenvolvido em seu âmbito (Veiga, 2001; Libâneo, 2004). A análise buscou identificar como esse documento orienta e organiza a prática pedagógica da escola para contemplar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim como identificar as propostas ou projetos instituídos pela instituição a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel foi nos enviado por e-mail pela gestão escolar da instituição no final de abril de 2024. Assim que iniciamos sua pré-análise, constatamos que ele estava desatualizado há uma década.³³ Em vista disso, retomamos o contato com a gestão para verificar a existência de uma versão mais recente. Fomos informadas de que o documento passaria por um processo de atualização em meados daquele ano e nos seria enviado até o final da pesquisa de campo.

Durante o segundo mês de nossa inserção em campo, até a conclusão da observação participante, buscamos informações sobre o processo de reconstrução do documento. No entanto, o ano de 2024 se encerrou sem que a atualização fosse realizada. A justificativa apresentada pela gestão foi a falta de tempo devido às demandas da escola. Tal situação revela a falta de prioridade e a pouca efetividade do PPP como instrumento que orienta as ações institucionais, posto que são 10 anos sem atualização.

Apesar disso, a gestão afirmou que o PPP continuava sendo o principal norteador do trabalho pedagógico do Centro, contemplando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e orientando todo o trabalho realizado pela escola, assim como a atuação de suas professoras e seus professores em sala de aula com essa temática. Conforme a equipe gestora, as informações desatualizadas estavam relacionadas a aspectos específicos, como o perfil das e dos estudantes, o espaço físico, as fotos das atividades realizadas pela escola e outros registros internos. Desta maneira, argumentaram que os princípios fundamentais do PPP — seus objetivos, valores éticos, missão, ações, metas e base teórica — permaneciam válidos, mantendo sua função orientadora das práticas pedagógicas, que apoiam a organização curricular e a condução do trabalho em sala de aula.

³³ O documento foi construído em 2012, com vigência até 2014.

Sob este cenário, a desatualização do documento orientador da Gisella Tygel não se mostrou um caso único. Os estudos de Sousa (1998) e Sousa *et al.* (2019) evidenciam que a defasagem do Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas brasileiras não é um fenômeno isolado, mas uma realidade recorrente em diversas instituições do país. Como consequência, as autoras apontam que muitos desses documentos acabam desalinhados com o contexto escolar, à realidade das e dos estudantes e às mudanças sociais e normativas. O que tem comprometido os objetivos, metas e estratégias descritos no PPP, tornando-os insuficientes para atender às demandas da comunidade escolar e dificultando tanto a organização do trabalho pedagógico quanto o planejamento de atividades que realmente contemplem essas necessidades.

Diante desse cenário, concordamos com Veiga (2001) ao afirmar que, devido ao caráter obrigatório instituído pela LDB (1996), o PPP tem sido percebido por algumas e alguns profissionais da educação como um instrumento meramente burocrático. Esse entendimento reflete uma realidade em que o Projeto Político-Pedagógico deixa de ser um documento dinâmico e orientador da prática pedagógica, transformando-se em um requisito formal para atender às normas legais. Em decorrência, a elaboração e atualização do documento, muitas vezes, ocorrem apenas para cumprir exigências institucionais, sem considerar as reais necessidades da comunidade escolar, resultando em um documento que, após sua produção, é arquivado. Desse modo, o Projeto perde sua função como instrumento vivo e reflexivo, essencial para uma educação que dialogue com os contextos locais. Em vez disso, reduz-se a um documento cujo principal propósito parece ser garantir a legalidade e o cumprimento das normas educacionais, afastando-se de seu papel pedagógico (Veiga, 2001).

Ao iniciarmos a análise do Projeto Político-Pedagógico da Gisella Tygel, identificamos que ele está estruturado em 27 seções, abrangendo informações sobre a escola e sua mantenedora, as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental atendidas no ano de 2011, o corpo de funcionárias e funcionários da instituição, a oferta de ensino, uma síntese da análise situacional de 2011, os dados de desempenho escolar do mesmo ano, o histórico da instituição, o perfil socioeconômico das famílias de suas e seus estudantes, atendidas na época e as características da região onde está localizada. O documento também possuía uma apresentação, suas concepções, objetivos, metodologia, metas, plano de ação, fundamentação teórica, princípios pedagógicos e filosóficos, valores, visão de futuro e missão. Ademais descreve o acompanhamento e a execução da proposta pedagógica, bem como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos.

Durante esse processo, foi observado, ao final da seção de apresentação, uma referência à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) pela Lei 10.639/2003. No entanto, o trecho apresenta um entendimento equivocado sobre sua vigência, como pode ser visto:

A escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também de valores, da identidade, de afetos. O Brasil, formado a partir das heranças culturais africanas, indígenas e europeias, não contempla, de maneira equilibrada, essas três contribuições no sistema educacional. A partir de 2003, com a aprovação da *Lei 10.639/03, que tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, substituída, em 2008, pela Lei 11.645/08*, que inclui o ensino de História e Cultura Indígena. Essas leis alteram a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e têm o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro. *Respaldadas pela Lei 11.645/08, o Centro de Educação Gisella Tygel realizará atividades que contemplem heranças culturais africanas e indígenas* (Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Gisella Tygel, 2012, p. 10, grifos nossos).

O excerto acima chama a atenção para a limitação do documento na compreensão das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O trecho afirma que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana teria sido substituída pela Lei 11.645/2008. No entanto, essa interpretação não corresponde à realidade, uma vez que a Lei 11.645/2008 não anula a anterior, mas a amplia para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, sem invalidar o que já estava previsto na legislação vigente. Esse equívoco no documento sugere um conhecimento superficial dessas normativas por parte das e dos responsáveis pela elaboração do PPP, o que pode indicar limitações na forma como essas temáticas estão sendo abordadas na prática pedagógica da instituição, uma vez que se a escola possui uma compreensão superficial das legislações, ela não conseguirá organizar a sua prática pedagógica para atender plenamente a normativa e as diretrizes estabelecidas.

O Projeto reflete, mais uma vez, o desconhecimento acerca da vigência da Lei 10.639/2003 ao afirmar que está respaldado exclusivamente pela Lei 11.645/2008. Dessa forma, compromete-se a desenvolver suas atividades com base somente nessa legislação. Embora entendamos que a Lei citada pelo PPP contempla o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é fundamental que o documento mencione ambas as legislações, pois, ao contrário do que se afirma, uma não substitui a outra, mas se complementam. Assim, elas devem ser apresentadas conjuntamente nos documentos institucionais.

Diante da menção de que a escola realizará atividades que contemplam as heranças culturais africanas e indígenas, buscamos no PPP o que está sendo considerando como heranças

culturais, quais atividades serão essas, como elas estão organizadas, quando acontecem e com quais etapas da educação básica a escola está planejando realizá-las. A procura por qual etapa da educação básica, se deu, porque a escola também atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e cita no trecho que a Lei torna obrigatório este ensino no Ensino Fundamental e Médio, não explicitando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b) ampliam essa abrangência para contemplar toda etapa da educação básica, incluindo a Educação Infantil, o que perante a limitação do conhecimento da legislação pode ser fruto do desconhecimento dessas diretrizes.

No entanto, ao analisarmos as 27 seções que compõem o PPP do Centro, observamos que a única menção às Leis ocorre na seção de apresentação. O documento não especifica como essas atividades serão realizadas, quando, por quem, com qual metodologia, quais são seus objetivos ou quais referências embasam esses trabalhos. Assim, a citação se torna vaga, sugerindo um cumprimento meramente formal da legislação. Essa ausência de um planejamento detalhado entra em desacordo com as DCNERER (2004b), que estabelecem que, além de incluir a temática nos documentos normativos da instituição, esses documentos devem conter “objetivos explícitos, assim como procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana” (Brasil, 2004b, p. 24).

O Projeto Político-Pedagógico da Gisella Tygel também está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que estabelecem orientações para essa etapa da educação básica e devem ser consideradas na organização das propostas pedagógicas. No que se refere à abordagem da temática, o desalinhamento ocorre devido ao documento não apresentar propostas pedagógicas que garantam condições para o trabalho coletivo, nem para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 13).

Em face dessa situação, o Projeto da escola revela um desalinhamento tanto com as normativas nacionais quanto com o Referencial Curricular de Candeias (RCC, 2020), que contempla as normativas e diretrizes supracitadas. Segundo o RCC (2020), as instituições municipais podem e devem adaptar suas orientações à realidade de cada unidade escolar, incorporando-as em “documentos internos, como o regimento, a proposta curricular e,

sobretudo, o Projeto Político-Pedagógico” (Candeias, 2020, p.9). Entretanto, a análise do PPP da Gisella Tygel evidencia que essa adaptação não foi implementada, provavelmente em função da defasagem do documento — o PPP é de 2012, e o RCC de 2020. Esse fato ressalta a necessidade de atualizar o documento, para que se alinhe às normativas estabelecidas e apresente propostas que orientem o trabalho em sala de aula com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Perante a constatação de que o Projeto Político-Pedagógico da escola não contempla nenhuma proposta voltada para a temática em discussão, buscamos identificar, nas transcrições das entrevistas com as colaboradoras, se alguma delas apontou para a existência de projetos voltados para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – os quais não tivemos acesso por meio do PPP, devido à sua desatualização. Neste sentido, os relatos de Dandara e Luanda corroboraram nossa análise do Projeto, evidenciando que a escola não possui nenhum planejamento direcionado para essa temática; ou, se possui, não é de conhecimento das educadoras. Além disso, as falas das entrevistadas revelam sua ausência no processo de elaboração do PPP analisado, conforme destacado nos trechos a seguir:

Não tive acesso a nenhum projeto com essa temática, se tem projeto, deve tá no PPP da escola, que eu também não tive acesso, não participei da construção nem nada. Se eu tivesse, saberia te responder. Seria até mais fácil pra gente se tivesse uma organização, [...] a escola não tem projeto para esse tema. A gente que tem que ir dando um jeito, entendeu? [...] É, esse embate mesmo da escola não ter planejado anualmente, porque tem que ser trabalhado desde a creche [...]. Um trabalho de formiguinha mesmo, o ano todo (Luanda, entrevista, set. 2024).

Segundo a [...], tem projeto, tem tudo, mas a gente não tem acesso ao PPP, onde fica esses projetos, nem participamos de construção. Todo ano é isso: A gente vai renovar, a gente vai renovar, e aí, na hora H, ninguém tem acesso a isso. Você teve acesso? Ele é recente? Na escola, ninguém tem acesso. [...] A falta de um planejamento anual dificulta muito pra gente, temos que gastar muito tempo pesquisando para trabalhar a temática com os meninos [...] (Dandara, entrevista, set. 2024).

As falas de Luanda e Dandara apontam para um problema na construção do Projeto Político-Pedagógico da Gisella Tygel: a falta de participação de integrantes da comunidade escolar em seu processo de elaboração, especificamente de docentes. Essa situação desconsidera o que estabelece a LDB (1996), que determina a participação das e dos docentes na construção da proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996, art. 13, inc. I) e assegura o envolvimento de todas e todos os profissionais da educação na elaboração desse documento (Brasil, 1996, art. 14, inc. I). Essa ausência, no entanto, não se restringe ao *locus* deste estudo.

Pesquisas como as de Veiga (1998) e Souza *et al.* (2019) apontam que a participação efetiva de todas as envolvidas e todos os envolvidos na elaboração do PPP ainda é um obstáculo para muitas instituições brasileiras.

Neste sentido, Souza *et al.* (2019), salienta que a ausência de participantes da comunidade escolar na elaboração do Projeto, se configura como um aspecto dificultador para o seu desenvolvimento, pois resulta em um documento que reflete apenas visões individuais ou de um grupo restrito, em vez do coletivo. Por sua vez, Veiga (1998) afirma que a participação é um dos elementos políticos do Projeto Político-Pedagógico, sendo essencial para garantir sua execução e continuidade. A autora destaca que um PPP que cumpra sua função de ser emancipatório, deve ser construído em parceria com as famílias, a escola e a comunidade.

No trecho da transcrição das entrevistas com as colaboradoras, também foi relatada a dificuldade decorrente da ausência de um projeto anual voltado para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Pensando nessas dificuldades e considerando a importância do planejamento para uma prática pedagógica que contemple a temática, a DCNERER (2004b) orienta que as instituições de ensino a inclua em seus documentos normativos e planejamentos institucionais – como estatutos, regimentos, planos pedagógicos e planos de ensino –, detalhando a forma de sua execução. Entretanto, a escola não tem seguido essa orientação, o que tem impedido a realização de um trabalho pedagógico intencional, institucional e coletivo, com a temática durante todo o ano letivo. Conforme apontam os relatos de Dandara e Luanda, o planejamento para essa abordagem tem se restringido ao mês de novembro:

[...] A Gisella só desenvolve esse trabalho no mês de novembro [...]. A gente tem um trabalho dentro da Secretaria de Educação no mês de novembro. A gente sempre recebeu essa proposta da SEDUC, então a gente sempre tem um projeto de Novembro Negro, que realmente a gente faz todo um trabalho voltado em cima desse projeto. Esse trabalho é todo feito pela gente. A Secretaria manda o projeto, mas quem desenvolve tudo é a gente. É aí onde se faz aquela reunião com toda a equipe do AC para reunir todas as turmas, tanto Infantil como Fundamental, pra apresentar a proposta da Secretaria de Educação e, aí, fechar o cronograma da escola: de que maneira a gente pretende trabalhar a temática, quais são as atividades que a gente pretende fazer, lúdicas, né?! Eu trabalho com penteados, com histórias, enfim, buscar resgatar a cultura, pra cada dia a gente estar trabalhando com uma coisa. Mas da Secretaria, só o projeto. Não tem formação, nem nada. [...] Eu faço esse trabalho por minha conta, ele está sempre no meu dia a dia. Às vezes, eu estou preparando uma aula e estou sempre em busca de alguma coisa relacionada a essa temática. E aí eu encontro coisas, minúsculas, mas relacionadas, e a gente encaixa, né? No meu caso, eu encaixo. Aí você vai encaixando e vai correlacionando uma coisa com outra. Durante a preparação da minha aula, [...] eu estou sempre achando algo pertinente e vou incluindo sempre em

minhas atividades. [...] A gestão não liga se a gente faz ou não. O negócio dela é em novembro, que vem o projeto da SEDUC (Dandara, entrevista, set. 2024).

A gente se junta para fazer esse trabalho, mas é muito pontual. Essa temática ainda é muito pontual na escola, no currículo escolar. A gente traz vídeo, traz tudo, mas é muito pontual, em novembro. [...] Agora, eu faço esse trabalho em minha turma, todo dia, individualmente. A gente tem que estar buscando levar algo que eles tenham como referência, algo em que eles se enxerguem, né?! Que eles tenham um ponto de referência da nossa cultura, conhecimento da nossa cultura. [...] A gestão não toma a iniciativa de pedir que as professoras trabalhem a temática, mas, se vier da SEDUC, ela abraça, porque é uma coisa que já veio de cima para baixo. Mas tanto faz a gente fazendo ou não, mas, em novembro, é aquele negócio que te falei, entendeu?! (Luanda, entrevista, set. 2024).

Os relatos das educadoras corroboram um cenário já apontado pelas pesquisas recentes de Lima (2022) e Vasconcelos e Alves (2024), que indicam que o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil tem ocorrido predominantemente em novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra, sem uma integração no currículo escolar, no Projeto Político-Pedagógico e consequentemente na prática pedagógica da escola.

Embora reconheçamos que realizar atividades neste dia seja uma iniciativa importante e necessária, limitar a abordagem da temática a essa data não significa que a escola esteja incorporando a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua prática pedagógica. Uma vez que — entre outros aspectos já discutidos nesta dissertação — para que isso ocorra, a escola precisaria trabalhar o tema ao longo de todo o ano letivo, inserindo-o em seus documentos normativos — como o currículo, os planos de aula, o Projeto Político-Pedagógico, dentre outros — com objetivos e metodologias explícitas, sendo a elaboração desses documentos realizada de forma coletiva. Além da disponibilização de materiais didáticos voltados para a temática, para as professoras e os professores trabalharem em sala de aula.

Nesse sentido, ainda que Dandara e Luanda afirmem buscar uma abordagem contínua do tema em suas turmas, seus relatos evidenciam que esse trabalho ocorre de forma isolada, sem orientação do PPP da escola, e sem o apoio da gestão escolar, configurando-se como uma ação individual das docentes. Dessa forma, concordamos com Silva (2016), na afirmativa de que não é toda prática desenvolvida na escola que pode ser considerada e apresentada como prática pedagógica da instituição. A prática docente de forma isolada, pontual e voluntária não configura a institucionalização dessa temática no ambiente escolar, e sim uma prática da educadora ou do educador.

A ausência de uma prática pedagógica que contemple essa temática na escola contrasta com o Referencial Curricular de Candeias (2020), que orienta que o trato das questões étnico-raciais deve ser trabalhado por meio de práticas contínuas, orientadas pelo Projeto Político-Pedagógico da escola — que por sua vez deve conter propostas para o trabalho com esse tema — com o apoio e incentivo da gestão escolar. O documento enfatiza que essa abordagem não deve se restringir a datas comemorativas, mas sim integrar-se ao cotidiano da Educação Infantil, garantindo que as crianças tenham contato, ao longo de todo o ano letivo, com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, o relato de Bucala destoa tanto do que já analisamos no Projeto Político-Pedagógico da escola, quanto como das falas de Dandara e Luanda. A colaboradora afirma que a escola trabalha com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo de todo o ano letivo, mediante projetos pedagógicos. Segundo ela, essa temática é planejada desde o início do ano e faz parte da prática da escola, sendo um compromisso coletivo que deve ser seguido por todas as professoras e professores. Como podemos ver a seguir:

[...] A gente organiza e desenvolve vários projetos pedagógicos com essa temática ao longo do ano [...]. Geralmente, quando começamos o ano, nós trabalhamos com o projeto identidade. Identidade perpassa por várias questões, inclusive raciais, de gênero, é o primeiro projeto. Não trabalhamos em momentos pontuais, não. Aqui é durante todo o ano letivo. Sabe como a gente se organiza? No final do ano, que tem aquele momento que é de AC de finalização. Então nós discutimos, (quando eu digo nós, é a gestão, equipe docente, as meninas da coordenação, é toda equipe da escola) quais são os projetos que nós vamos atuar durante o próximo ano, por quê? Porque trazem a temática, então essa temática surgiu, como todos os anos surgem [...]. Todos os professores trabalham com a história afro-brasileira e africana, porque é uma prática da escola, e quem trabalha aqui tem que seguir e estudar, essa temática tem que estudar. E todos seguem e estudam mesmo [...] (Bucala, entrevista, set. 2024).

O relato de Bucala apresenta aspectos que configuram a prática pedagógica com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao mesmo tempo em que nos coloca diante de duas narrativas sobre a institucionalização da temática no ambiente escolar. De um lado, a análise do PPP da Gisella Tygel e os relatos das educadoras apontam que a escola não possui projetos voltados para essa temática, abordando-a apenas no mês de novembro. De outro, há a afirmativa de que essa abordagem ocorre ao longo de todo o ano letivo, de forma organizada e em colaboração com o corpo docente e a gestão da instituição.

Em seu relato, Bucala afirma que o trabalho com a temática ocorre na instituição por meio de projetos construídos coletivamente pelas professoras, professores e a equipe gestora.

De acordo com Veiga (2001), os trabalhos e projetos da escola devem ou deveriam ser descritos no Projeto Político-Pedagógico, uma vez que esse documento organiza e orienta todo o trabalho pedagógico da instituição. Neste viés a colaboradora afirma que: "essa temática e a forma que trabalhamos está no nosso PPP, que a gente vai remodelar agora para incluir os novos projetos do próximo ano" (Bucala, entrevista, set. 2024). Contudo, essa informação contrasta com o documento recebido da gestão escolar, analisado no início desta subseção, que evidencia tanto sua desatualização quanto o equívoco na vigência da Lei 10.639/2003 e a ausência de propostas para a temática.

Considerando o relato de Bucala e a possibilidade de a escola ter renovado seu documento orientador, buscamos compreender como a temática estava sendo trabalhada ao longo do ano letivo e quais materiais pedagógicos eram utilizados. Assim, questionamos se o documento havia sido atualizado e se poderíamos ter acesso a essa nova versão. Em resposta, a colaboradora apresentou uma explicação que envolvia a perda da versão atualizada, a linha metodológica adotada pela escola e a construção do Referencial Curricular de Candeias (2020), conforme apresentado na transcrição de seu relato:

Houve, ficou no meu computador, eu envio tudo por email. Eu não enviei por email, meu computador morreu. Eu tenho dois pendrives que eu só usava pra fazer a cópia das coisas, eu não fiz, mas Deus sabe de todas as coisas. Sabe por que? Porque a gente vai ter que modificar, porque a gente trabalha com histórico crítico, claro, né? Tinha que ser, histórico crítico. Eu gosto muito dessa metodologia de Vygotsky. Claro que a gente não vai, se a gente precisar de alguma linha, de alguma linha, a gente vai buscar. Então é isso, a gente trabalha com o que está na Lei, por exemplo, o currículo daqui nós participamos, eu [...] e mais duas professoras, então eu posso falar do referencial curricular de Candeias e é pra todos. [As outras educadoras não teriam ou não tiveram acesso a esses projetos ou o PPP?] Não, eles ficaram comigo, só eu tinha acesso [...] (Bucala, entrevista, set. 2024).

A resposta de Bucala, que se inicia com a explicação sobre a perda da versão atualizada do Projeto Político-Pedagógico, seguida da justificativa do trabalho da escola com a linha histórico crítica e de sua participação na construção do Referencial Curricular de Candeias (2020), sugere um deslocamento do foco do questionamento para um desses assuntos, sobretudo para este último, posto que o documento contém orientações específicas para um trabalho letivo com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desde a Educação Infantil, a serem observadas pelas instituições municipais da cidade.

Todavia, ao retornarmos para o centro da pergunta, sua fala apresenta uma inconsistência em relação ao relato anterior. Inicialmente, a colaboradora afirma que a escola

trabalha com a temática ao longo de todo o ano letivo e organiza suas atividades por meio de projetos pedagógicos, construídos coletivamente, entre as educadoras, os educadores e a equipe gestora. Ela também afirma que essa abordagem faz parte da prática da escola. Entretanto, a restrição no acesso aos documentos, assim como o desconhecimento desses por parte de Dandara e Luanda, levanta questionamentos sobre a efetiva coletividade na construção desses projetos e sua integração ao cotidiano escolar. Considerando que tais materiais são fundamentais para orientar a prática pedagógica da escola, seria esperado que estivessem acessíveis a todo momento tanto ao corpo docente quanto à equipe gestora, e não restritos a uma única pessoa.

Face às duas narrativas identificadas nas entrevistas com as colaboradoras e na análise do PPP, nossas observações convergem com os relatos de Dandara e Luanda. Enquanto estivemos em campo, nenhuma atividade ou projeto voltado para essa temática foi realizado. Durante os meses de julho, agosto e setembro, a escola promoveu projetos coletivos envolvendo toda a equipe docente e seu alunado – voltados para as Olimpíadas, Primavera, Emoções, Aniversário de Candeias, Folclore Brasileiro e o Dia do Soldado – e, em nenhum desses momentos, foram realizadas atividades que reconhecessem e valorizassem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Diário de campo, 2024).

Observamos em campo a tentativa de Dandara e Luanda de inserir personagens negras e negros nas atividades impressas destinadas às crianças das turmas G4 e G5 sobre as Olimpíadas. No mesmo dia, antes de entregar as atividades, Luanda conversou com as crianças sobre as cores dos anéis olímpicos e, ao chegar ao anel de cor preta, explicou que ele representava os países do continente africano que estavam participando dos jogos. Contudo, a professora limitou sua explicação a essa única informação, sem mencionar quais eram os países participantes (Diário de campo, 24 jul. 2024).

Durante os últimos dias de nossas observações, em setembro, passamos a ouvir, tanto das colaboradoras quanto da equipe gestora, que a terceira unidade seria dedicada ao trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e que seria uma pena encerrarmos as observações justamente nesse período, já que a escola planejava abordar essa temática nesse momento. No entanto, durante as entrevistas, fomos informadas de que, na verdade, o Projeto estava sendo encaminhado novamente pela Secretaria de Educação e que se referia ao projeto

"Novembro Negro", o qual havia chegado à escola mais cedo e, ao contrário do que havíamos sido informadas, seria trabalhado apenas em novembro.³⁴

A luz desse cenário, os dados apresentados indicam que a escola não possui projetos ou propostas para trabalhar a temática em sala de aula durante todo o ano letivo, tendo abordado esse tema apenas no mês de novembro, assim como não contempla a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua prática pedagógica. Entretanto, identificamos uma convergência nos relatos das colaboradoras sobre como elas entendem seu trabalho com a temática, o que pode refletir a forma como a escola concebe e conduz o tema. Os relatos a seguir evidenciam essa convergência:

Na sala de aula existe o momento da rodinha, então cada vez que o professor faz o momento da rodinha e que surge qualquer conversa direcionada para essa temática [preconceito e racismo], óbvio que naquele momento o professor está instruído a já começa a trabalhar sobre o assunto, porque as crianças são ensinadas, então elas precisam desmistificar e quando você trata o assunto com naturalidade, não no momento pontual, como novembro negro [...]. [...] É muito diferente de quando você perpassa por todo ano e que você em qualquer momento que surja, a gente tem que agir imediatamente, e o professor em sala de aula tem liberdade pra isso e na Educação Infantil, mais ainda, porque tem uns momentos lúdicos, de brincadeiras, que podem ser utilizados e devem ser utilizados pra essa dinâmica, por quê? Porque a criança aprende brincando, principalmente aprende brincando, como, principalmente no momento da rodinha, eles falam tudo, o que pensam, o que gostam, o que não gostam, o que comeram. [...] A gente também trabalha com os livros com personagens negros, a partir da contação de histórias porque a literatura é um viés maravilhoso para você trabalhar na Educação Infantil. Então nada melhor, do que não em momentos pontuais, mas em todo ano, você está oferecendo à criança uma diversidade de literatura. Nada melhor do que a contação de história para chegar até o aluno [...] (Bucala, entrevista, set. 2024, grifos nossos).

[...] Quando surgem essas ações [discriminação e preconceito] sempre, sempre. [...] a qualquer momento de uma atividade, de uma brincadeira [...], eu aí já vou, perco meu tempo aí na minha rodinha. Ou então se aparecer do nada, aí a gente para e puxa esse assunto de novo pra poder desmistificar. Aí, sempre que eu acho uma oportunidade, eu vou fazendo essa intervenção com eles na rodinha. A gente tem um momento de contação. Tem um momento livre também pra eles escolherem, mas na contação a gente trabalha lendo os livros com personagens negros [...] (Dandara, entrevista, set. 2024, grifos nossos).

A gente tem o momento de rodinha, então duas vezes na semana a gente faz a leitura e depois os meninos folheiam esses livros e vão passando um para o outro, os livros com personagens negros [...]. Nessa rodinha a gente conversa bastante, então mesmo que a temática não seja essa [preconceito, racismo], se eles trouxerem esse assunto, eu paro tudo para dizer que não é correto, faço todo aquele trabalho na rodinha [...] (Luanda, entrevista, set. 2024, grifos nossos).

³⁴ No mês mencionado, a pesquisadora já havia concluído sua pesquisa de campo.

Embora inicialmente Dandara e Luanda tenham afirmado trabalhar individualmente com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo do ano letivo, a forma como descrevem esse trabalho coincide com o relato de Bucala sobre a abordagem da escola. Isso sugere que, mesmo que não enxerguem, as educadoras seguem as concepções e metodologias institucionais – orientadas por um currículo oculto, já que essas orientações não estão formalmente registradas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Partindo desse pressuposto, os relatos das colaboradoras evidenciam o entendimento da instituição em relação a como seria o trabalho escolar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: intervir em situações de racismo, preconceito e discriminação, quando essas ações ocorrem — o que observamos em campo que não tem acontecido na prática. Esse entendimento, sugere a falta de formação inicial e continuada específica para essa temática, na trajetória das e dos profissionais da escola, que lhes fornecessem preparo para compreendê-la de forma aprofundada e a implementá-la na prática pedagógica da Gisella Tygel, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b).

Essa compreensão, limita a construção de uma prática institucional, intencional e coletiva, com a temática, uma vez que trabalhá-la em sala de aula, não se limita a agir contra a reprodução de práticas racistas, discriminatórias ou preconceituosas, mas — dentre outros aspectos já apresentados ao longo deste trabalho — implica atuar durante todo o ano letivo para a promoção do reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura das afro-brasileiras e dos afro-brasileiros, bem como o reconhecimento e a igual valorização das raízes africanas da nação brasileira (Brasil, 2004b).

Nos relatos das colaboradoras, também foi mencionado o uso de livros de literatura infantil que apresentam personagens negras e negros durante a contação de histórias como forma de abordar a temática. Os estudos de Lima (2022), Silva e Backes (2023) e Correia (2024) já identificaram essa prática como um recurso pedagógico frequentemente adotado por educadoras e educadores ao tratar o tema com as crianças da Educação Infantil. De modo semelhante, materiais produzidos pelo Ministério da Educação ou desenvolvidos em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade indicam a contação de histórias como uma possibilidade para trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na EI (Brasil, 2006, 2014; Silva; Bento, 2012). Todavia, essa abordagem não deve se restringir

à literatura que retrata personagens negras ou negros, mas também incluir livros que apresentem histórias e culturas de países africanos sob uma perspectiva não eurocêntrica.

Neste contexto, Trinidad (2012) destaca que a contação de histórias é uma atividade comum no cotidiano da Educação Infantil. Para a autora, as crianças amam ouvir histórias, pois esse ato é carregado de significados. Contar histórias faz parte da tradição dos povos africanos e indígenas, sendo transmitida de geração em geração. No trabalho com crianças da primeira etapa da educação básica, esse momento deve ser enriquecedor, com um repertório diversificado que contemple diferentes culturas e povos. Assim, é fundamental que, por meio dessas obras, as crianças tenham acesso a informações significativas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como suas contribuições para a construção da sociedade brasileira — algo que, no *locus* deste estudo, não tem sido realizado.

Durante nossa pesquisa de campo, observamos um número significativo de obras literárias dispostas sobre uma mesa de fácil acesso às crianças — 21 na turma do G5 e 14 na turma do G4. Contudo, ao analisarmos esses materiais, percebemos que a maioria dos livros (18 no G5 e 13 no G4) abordava histórias de animais ou narrativas bíblicas com personagens brancos. Em consonância com esses achados, os estudos de Cardoso (2018) e Silva e Backes (2023) apontam que os livros infantis utilizados nas creches e escolas de Educação Infantil raramente apresentam personagens negras/negros ou abordam a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana; quando isso ocorre, o número dessas obras é irrisório. De forma semelhante, na turma do G5, apenas três livros continham personagens negras/negros, enquanto no G4 havia apenas um. As obras identificadas foram: *Enquanto o almoço não fica pronto*, de Sonia Rosa; *Meu pai vai me buscar na escola*, de Junião; *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks e *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.

Analisando suas narrativas, constatamos que os dois primeiros livros abordam histórias sobre crianças negras e suas famílias em um contexto de humanização, retratando situações do cotidiano – como brincar, ler e conversar enquanto a mãe prepara o almoço ou se divertir ao voltar para casa com o pai. O terceiro livro apresenta uma narrativa que reconhece a beleza do cabelo crespo e cacheado, desconstruindo estereótipos relacionados a essa característica. Já o último conta a história de um coelho branco que, por achar a pele da personagem principal bonita, faz de tudo para se tornar preto como ela.

Nas aulas ministradas pelas colaboradoras, das quais participamos, observamos que a leitura de livros de histórias era uma prática adotada sempre que as crianças terminavam suas

atividades e não havia outra proposta disponível. Essa iniciativa partia da auxiliar de uma das turmas, da professora ou das próprias crianças, que aguardavam animadas e ansiosas para ouvir a história do dia. Diferentemente do que relatam as colaboradoras sobre o uso da literatura para trabalhar a temática, durante os meses em que estivemos em sala, notamos que os livros com personagens negras e negros não eram utilizados pelas profissionais, que justificavam essa escolha alegando que as crianças preferiam histórias com animais ou que os textos eram muito longos e não conseguiam prender sua atenção. Em uma única ocasião em que um desses livros foi utilizado, a colaboradora escolheu *Menina Bonita do Laço de Fita*. Neste dia, após a leitura, enquanto as crianças interagiam e riam das ações do coelho para se tornar preto, uma criança preta questionou a colaboradora:

[...] Se o coelho pode mudar de cor, por que eu não posso? Eu sou mais esperta que ele! Minha mãe disse que eu sou muito esperta. Vou pensar, vou pensar... Já sei! Vou pedir um pote de tinta branca à minha mãe e não vou ficar na chuva. A colaboradora sorri, olha para a pesquisadora e diz: — Criança tem uma imaginação fértil, viu?! (Diário de campo, 20 ago. 2024).

Na fala transcrita da criança, repete-se um momento inicial do livro: a menina bonita do laço de fita, ao ser questionada pelo coelho sobre como havia se tornado negra, explica que isso ocorreu porque ela caiu em uma lata de tinta preta. Ao ouvir essa explicação, o coelho branco se joga em uma lata de tinta preta para se tornar igual a ela; todavia, quando vem a chuva, ele fica branco novamente.

A criança que ouvia a história, e fez esse questionamento, aparenta já compreender a construção social de raça, assim como internalizado a ideia de que “ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem” (Bento, 2012, p.103), o que se reflete em seu desejo de deixar de ser preta para se tornar branca. Afinal, em uma sociedade racista como a nossa, a brancura está ligada ao que é belo, é o desejável, e o preto relacionado a coisas ruins e o indesejável, logo, ser preto é entendido como algo negativo. Essa situação demandava a atenção e intervenção da educadora, inclusive na escolha do livro, mas por essa não ter tido uma formação que despertasse seu olhar crítico e a preparasse para intervir em situações como essas, acabou interpretando o ocorrido apenas como “imaginação de criança”, sem considerar que essa ideia foi influenciada pela narrativa contada e pela compreensão da criança sobre a construção social de raça, a qual ela já foi exposta.

Neste cenário, concordamos com Souza (2005) quando afirma que nem todo livro de história infantil contribui para o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

nem para a valorização da identidade da população negra. Segundo a autora, para que a contação de histórias cumpra seu papel na valorização desta temática e no fortalecimento da identidade da população negra, é fundamental um olhar crítico na seleção das obras. Um livro não se torna elegível ou uma referência no trato dessa temática apenas por apresentar personagens negras e negros, abordar preconceitos ou tratar da história e cultura negra (Souza, 2005). É essencial considerar a forma como o texto é construído, as ilustrações utilizadas e a perspectiva adotada na narrativa. Isso porque muitos livros ainda reforçam estereótipos, perpetuam uma visão eurocêntrica da história ou, em vez de promover avanços, acabam fazendo o oposto.

Outra forma apontada de maneira convergente pelas colaboradoras para trabalhar a temática — e que nos aparenta ser uma ação institucional — é a decoração da escola, incluindo as salas de aula, com imagens de crianças negras e brancas, como pode ser visto a seguir:

[...] As salas de aula são decoradas com imagens e cartazes de crianças negras e brancas. [...] Sabe por quê? É pra se identificarem, se verem, se sentirem parte desse espaço. É tudo proposital. A escola trabalha com essa temática desde a decoração da escola. Até lá na frente, na fachada, tem essa diversidade. Todas as salas são assim [...] (Bucala, entrevista, set. 2024).

Essa temática eu também trabalho na decoração da minha sala [...]. Aqui, eu busco que os meninos se vejam e se sintam representados nas paredes, nas atividades [...] (Dandara, entrevista, set. 2024).

[...] Todas as atividades que eu faço, já trabalho com essa temática, eu coloco crianças negras, entendeu?! Na decoração da sala também. Agora mesmo, eu fui procurar uma atividade, A Flor Amarela, que é um poema de Cecília Meireles. Eu tava procurando realmente uma menina negra nessa janela [...] (Bucala, entrevista, set. 2024).

Enquanto estivemos na Gisella Tygel e conhecemos as salas de aula da Educação Infantil, bem como outras dependências da escola — especialmente o anexo destinado às crianças da creche e da Educação Infantil — observamos que a decoração inclui imagens de desenhos de crianças negras — de forma não caricata e estereotipada — e brancas nas paredes e nas portas das salas de aula. Nesse sentido, a iniciativa de inserir essas imagens no ambiente escolar e nas atividades impressas contribui para romper com a invisibilização histórica da população negra, tanto nos materiais pedagógicos quanto no espaço físico da escola. Essa ação está em acordo com as orientações das DCNERER (2004b), no que diz respeito a providência que as escolas precisam tomar para incluir imagens de pessoas negras e de outros grupos étnico-raciais em cartazes e ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola. No entanto, a

presença dessas imagens, por si só, não significa que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fazem parte da prática pedagógica da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da ampliação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil, por meio da DCNERER (2004b), diretrizes e princípios foram estendidos às instituições que ofertam essa etapa da educação básica, orientando-as a alinhar seus currículos, planos de ensino e Projeto Político-Pedagógico, de modo que sua prática pedagógica contemple essa temática e a integre ao cotidiano escolar.

Com essa ampliação, materiais foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, tanto de forma individual quanto em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, com instituições federais, além de estudiosas e estudiosos da temática, com o objetivo de fornecer referências e possibilidades para o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Educação Infantil.

Observando a essa exigência legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), também institui diretrizes específicas para o trabalho institucional com a temática, na primeira etapa da educação básica. Conforme esse documento, as propostas pedagógicas dessas instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, que garantam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras.

Em vista deste cenário, percebe-se que há orientações específicas para o trato da temática de forma institucional e coletiva, assim como materiais que podem auxiliar a abordagem do tema no ambiente escolar. Neste contexto, interessa-nos saber como as escolas de Educação Infantil têm atendido a essas normativas. Dessa forma, a presente pesquisa objetivou compreender como tem acontecido a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica da Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA. Para isso, buscou-se responder à seguinte questão: De que maneira essas práticas pedagógicas têm contemplado a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Os resultados apresentados foram gerados a partir da análise temática do Projeto Político-Pedagógico da instituição, *locus* deste estudo, dos relatos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras da Educação Infantil — uma do G4 e uma

do G5 — e uma integrante da equipe gestora, bem como da observação participante realizada nas salas de aula do G4 e G5 da EI, durante os meses de julho, agosto e setembro de 2024.

A análise dos dados revelou que a implementação da temática não tem sido contemplada na prática pedagógica do Centro de Educação Gisella Tygel. A priori, esse cenário pode ser identificado na ausência de propostas pedagógicas, para o trato do tema, no PPP da escola, o que compromete sua inserção no cotidiano escolar. Enquanto documento orientador das práticas pedagógicas, espera-se que o Projeto Político-Pedagógico apresente objetivos, propostas e metodologias específicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme estabelecido pelas DCNERER (2004b). No entanto, a análise do documento indica que essa exigência não tem sido atendida.

Além disso, o documento apresenta um equívoco na compreensão da vigência da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo o PPP da instituição, a normativa foi substituída pela Lei 11.645/2008. Entretanto, essa informação não corresponde à realidade, uma vez que a Lei 11.645/2008, não revogou o que já havia sido determinado na Lei 10.639/2003, mas sim, a ampliou para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena. Este entendimento, sugere um conhecimento superficial dessas legislações por parte das e dos responsáveis por sua elaboração, o que pode ser caracterizado como um dos desafios para a implementação da temática na prática pedagógica da instituição. Afinal, se a escola não compreende plenamente essas normativas, dificilmente conseguirá organizar os seus documentos institucionais e consequentemente a sua prática pedagógica para atender às diretrizes e princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b).

O desconhecimento ou o conhecimento superficial da Lei 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004b), como um dos desafios para a implementação da temática na prática pedagógica da escola, também foi identificado no relato das colaboradoras da pesquisa. Enquanto duas delas desconhecem completamente o texto desses dispositivos legais, a terceira conhece apenas o conteúdo da Lei 10.639/2003, desconhecendo as DCNERER (2004b), mesmo após 21 anos da obrigatoriedade da temática e duas décadas da publicação de seu documento regulamentador. Essa situação pode ser o reflexo de uma formação eurocêntrica, que não oportunizou o contato com esses documentos, ou, quando o fez, não proporcionou um aprofundamento destes, para que as colaboradoras compreendessem a importância de estudá-

los, e de agir para que essas diretrizes estivessem inseridas nas práticas pedagógicas da instituição.

Diante desse cenário, percebe-se a ausência de leitura desses documentos, bem como de outros materiais, estudos e reflexões que poderiam contribuir para a implementação dessas normativas tanto no PPP da escola quanto nas práticas pedagógicas. Como consequência, a pesquisa evidenciou que essa temática não tem sido trabalhada de forma institucional na Educação Infantil da Gisella Tygel, sendo abordada apenas de maneira isolada no mês de novembro. Assim, prevalecem nesse espaço práticas pedagógicas que não contemplam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme preconiza a DCNERER (2004b).

Embora o desconhecimento das normativas tenha sido identificado como um dos desafios para a implementação da temática na prática escolar, os dados revelam que a formação inicial das colaboradoras e a ausência de uma formação continuada específica têm se configurado como o principal obstáculo. Nesse sentido, é urgente que a Secretaria de Educação de Candeias-BA assuma sua responsabilidade e ofereça formações continuadas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais, garantindo que esse processo ocorra de maneira sistemática, e não de forma pontual.

Uma iniciativa importante para isso, seria dar continuidade às ações do Núcleo das Relações Étnico-Raciais e retomar a parceria entre o NEER, a SEDUC e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, uma vez que a UNILAB possui professoras/pesquisadoras e professores/pesquisadores com conhecimento sobre a temática, além de ser uma instituição federal que contempla em sua prática pedagógica e consequentemente na formação de professoras e professores a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa forma, professoras e professores dessa universidade poderiam realizar as formações continuadas e selecionar os materiais a serem trabalhados. Ademais, seria necessário repensar as estratégias de divulgação dessas formações e desenvolver mecanismos que garantam a participação de todas/todos as/os profissionais da rede, assegurando que tenham acesso às informações e oportunidades de envolvimento.

Pensando ainda em formas de evitar a descontinuidade dessas formações, como ocorreu com o NEER, é imprescindível que o município assuma sua responsabilidade nesse processo, conforme estabelece 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 (2009b), para que as e os profissionais da educação do município estejam preparadas e preparados para tratar da temática da forma que estabelece as normativas supracitadas.

Cabe ainda ao município instituir essas formações continuadas como uma política municipal de educação, garantindo que sua implementação não dependa exclusivamente da gestão vigente e não seja interrompida a cada troca de prefeito. Essas iniciativas podem ser um caminho para consolidar uma formação continuada estruturada, que prepare as e os profissionais da educação para a efetiva implementação da temática na prática pedagógica das instituições às quais estão vinculadas/os.

De modo geral, esta pesquisa corrobora o cenário já apontado pelos estudos acadêmicos apresentados na subseção de levantamento bibliográfico que buscou identificar a implementação dessa temática na prática pedagógica das instituições de Educação Infantil, conforme discutido por Borges e Maleta (2023), Santana e Nogueira (2023) e Rocha e Martins (2022), assim como pelo estado da arte publicado em 2018, sob a organização de Baptista e Miranda.

No entanto, compreendemos que este estudo não se esgota com sua finalização, mas abre possibilidades para que futuros trabalhos explorem novos caminhos. Uma dessas possibilidades é o desenvolvimento de estudos que mapeiem outros municípios ou estados onde a formação continuada específica sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja uma realidade. Outra abordagem seria mapear instituições de Educação Infantil cuja prática pedagógica esteja alinhada às DCNERER (2004b). Por fim, uma outra possibilidade seria analisar os cursos de Licenciatura em Pedagogia de universidades que promovem essa formação, investigando de que maneira preparam futuras/os docentes da Educação Infantil para trabalhar com a temática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil?** Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- AGUIAR, Antonio Barros de. O debate em torno das ações políticas do movimento negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, Pernambuco, v. 10, n. 19, p. 273–293, 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95–103, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Prática Pedagógica: etnografia da prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- BARBOSA, Ana Rita; BATISTA, Gabriele; AMARAL, Belisa; ESTEVES, Valdimiro. Letramentos na perspectiva decolonial: a experiência do projeto de extensão brinquedoteca de histórias. In: **Seminário de estudos do texto e do discurso leitura e escrita em qualquer língua, suporte ou perspectiva**, IV., 2020, Rio Grande do Norte. Anais [...] Rio Grande do Norte: Pedro e João, 2020.p. 86-p.95.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Gabriele Jesus de. **A Inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil em Candeias-BA**. 2019. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.
- BATISTA, Gabriele Jesus de. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil a partir da Contação de Histórias**. 2022. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. 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. p. 98–117.
- BEZERRA, Zedeki Fiel *et al.* Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, 2010.

BLOISE, Denise Martins. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 6, ed. 6, p. 105-122, jun. 2020. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BORGES, J.M.; MALETTA, A.P.B. Ajude-me a fazer parte: Por uma prática pedagógica antirracista na educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 133-156, jan./jun., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: parecer CNE/CEB nº 20/2009a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13. 563. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [/basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc20dezsite.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc20dezsite.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004a. **Estabelece as 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: seção 1*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional**. Brasília, DF: MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009b.

CANDEIAS. Prefeitura Municipal de Candeias. **Portaria nº 006/2016, de 17 de maio de 2016. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Étnico-Racial – NEER**. *Diário Oficial do Município de Candeias*. Disponível em: <https://doem.org.br/ba/candeias/diarios/previsualizar/8wVw0mN6>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CANDEIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal de Candeias-BA**. Candeias, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RzemrV1x1cPrmIqdvKa3aPPZ3TQszSal/view>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professores da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2793323. Acesso em: 1 jun. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 65–104.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio o escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação Racial na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001.

CORREIA, Máyla Luisa Nogueira. **Práticas educativas na Educação Infantil e a Temática Étnico-Racial: Leituras Decoloniais e Antirracistas**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

DAMIÃO, Flávia. Primeira infância, afrodescendência e o fazer pedagógico na educação infantil: a força dos espaços vazios. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno Temático: Educação e Africanidades Caderno Temático: Educação e Africanidades n. 4 p. 71-88, ano 2, nov. 2011. ISSN 2179.8443.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa *et al.* Implementação da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinicius da *et al.* (org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. p. 147-208.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Por uma contribuição decolonial para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação brasileira**. In: MARAUX, Amélia *et al* (Org.). Série ações afirmativas educação e direitos humanos. 1.ed.Salvador: EDUNEB, 2019. p.239-275.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas**: desafios e perspectivas. In: Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p. 19-34.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil: à procura de justiça**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, jul–set. 2019.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz *et al*. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares**. In: SILVA, Paulo Vinicius da *et al*. (org.). Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. p. 105-146.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Lei nº 10.639/2003 – 10 Anos. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 1, n. 13, p. 1–13, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 43–57.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra: um retrato**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 157–162.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio à 2ª edição. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-13.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Economia – Candeias (BA), 2021**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico do município – Candeias (BA), 2023a**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/historico>. Acesso em: 03 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) – Candeias (BA), 2023**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) – Candeias (BA), 2023**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IDEB – Número de estabelecimentos de ensino médio – Candeias (BA), 2023**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Número de estabelecimentos de ensino fundamental – Candeias (BA), 2023**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População Residente– Candeias (BA), 2022**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade – Candeias (BA), 2010**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Trabalho e Rendimento– Candeias (BA), 2022**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2024.

JÚNIOR, Hédio Silva. Marcos legais para a educação infantil igualitária. In: JÚNIOR, Hédio Silva (Org.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2012. p. 11–12.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Fernanda Alencar. **Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco; Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19 - n. 28 – mai./ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: Novas Bases Epistemológicas para entender o Racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e Denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688365>.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 34, p. 28-38, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **O mundo e a diversidade: questões em debate**. *Estudos Avançados*, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Anátalia DeJane; NOGUEIRA, Ari Fernandes. A criança negra e os documentos publicados pelo Ministério da Educação no período de 1960 a 2000. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, n. 5413, 2023.

OLIVEIRA, Fabiana **A escola e a construção da identidade na diversidade**. Campinas, SP: Armazém A do Ipê, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **A "paparicação" na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da "multidão"**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 3 abr. 2018.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PATRÍCIA, Albieri Almeida *et al.* **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. Brasília, UNESCO, 2021. ISBN: 978-65-86603-20-0.

PINOTTI, Melina Lima. **O movimento negro e a configuração da Lei 10.639/03**. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim, MS. Anais [...]. p. 1–12.

PRADO, Eliane; FATIMA, Lilian Elizabete. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei nº 10.639/03. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 124-139, jan./abr. 2016.

_____. **Professoras Negras**: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013 (Coleção Etnicorracial).

ROSEMBERG, Fúlvia. **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.

SANTANA, Almeida Crisley; NOGUEIRA, Ione. Concepções e práticas pedagógicas de professoras de educação infantil diante da educação para as relações étnico-raciais. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/90728>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SANTANA, Almeida Crisley; NOGUEIRA, Ione. A educação para as relações étnico-raciais e a educação infantil: o que diz a legislação brasileira. **Revista Devir Educação**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, e-709, 2024. ISSN 2526-849X.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Jair Cardoso. **Candeias**: História de Fé e Trabalho. Salvador: Quarteto, 2020.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; MARTINS, Wálisson. Clister Lima. **O uso do Blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 61, n. 1, p. 148–162, jan. 2022.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553–570, maio–ago. 2021.

SILVA, Carolina; JUNIOR, Antonio. Educação estética: corpo, infâncias e racismo. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 1-19, out./dez. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e95325>.

SILVA, Cláudia Aparecida do; BACKES, José . Currículo, diferença e educação infantil: as crianças negras são importantes. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, 2023.

SILVA, Claudilene; **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negra: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. **A abordagem qualitativa na (re) construção das histórias de vida da população negra na pesquisa em educação**. Trabalho apresentado no Eixo 01 - Educação, Diversidade Cultural e Processos de Produção de Desigualdades do IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Caruaru-PE, 2012.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (Coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SOUSA, Ana Paula Moreira de; PRZYLEPA, Mariclei; ASSIS, Renata Machado de. Elaboração, atualização e a participação da educação física no projeto político pedagógico escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2345-2357, out/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12664>.

SOUSA, J. V. de. **Avanços e recuos na construção do projeto político pedagógico em rede de ensino**. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, M. G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 127-158.

SOUZA, E. L; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. **Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche**. *Humanidades e Inovação*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 46-55, abril/2017.

SOUZA, Wagner de. O negro na literatura brasileira. **Revista de Literatura**, História e Memória, Cascavel, p. 47–57, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: Maria Aparecida Silva Bento. (Org). **Educação Infantil: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 118-162.

VASCONCELOS, Débora Kelly; ALVES, Patrícia Formiga. As dificuldades de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Pernambuco, v. 13, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

APÊNDICES

Apêndice A — Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Gabriele de Jesus Batista (mestranda/pesquisadora), Rita de Cássia Bredâ Lima (orientadora) e Claudilene Maria da Silva (co-orientadora) estamos lhe convidando para participar da pesquisa de mestrado intitulada “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil: Um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino do Município de Candeias-BA”, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana- BA. Este estudo objetiva compreender como tem acontecido a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica da Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel de Candeias-BA. Sua realização permitirá que a senhora compartilhe suas experiências, desafios e estratégias utilizadas no ensino dessa temática, contribuindo assim com o desenvolvimento desta pesquisa. Ao participar deste estudo, a senhora terá a oportunidade de refletir sobre sua própria prática docente/gestora, identificar possíveis lacunas em sua formação e buscar formas de continuar promovendo ou de promover o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta pesquisa oferece riscos como o constrangimento no momento de suas falas e posicionamentos; ou ainda a um sentimento de estresse psicológico caso não se sinta à vontade para expor suas experiências com a temática em estudo. Para a realização da pesquisa os dados serão coletados através da entrevista semiestruturada (duração estimada em 2h), observação participante em sala de aula (três vezes na semana, durante três meses), e um questionário de perfil (levará aproximadamente 30 min para ser preenchido). Se a senhora consentir participar do estudo a entrevista será agendada de acordo com sua disponibilidade e gravada com a sua autorização, no aparelho celular da pesquisadora responsável por essa pesquisa. Essa gravação será copiada em um dispositivo portátil HD externo e apagadas do aparelho celular da pesquisadora logo em seguida. De igual modo a observação se dará a partir do momento que a senhora se sentir confortável e permitir, assim como as participações. O questionário de perfil será entregue de forma impressa em suas mãos para ser preenchido a próprio punho e deverá retornar para a pesquisadora até a segunda semana de contato entre a senhora e a mesma. Se a senhora aceitar participar da pesquisa, a sua participação não lhe trará nenhuma despesa ou benefício material;

a senhora será entrevistada em um local que garanta a sua privacidade, livre da vista e escuta de outras pessoas. Após a entrevista a senhora poderá solicitar ouvir a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações. Caso não autorize a gravação, registraremos a sua entrevista em folha de papel sem a sua identificação. No momento em que a senhora sentir necessidade de esclarecimento de dúvidas ou desistência da pesquisa, a pesquisadora responsável pode ser encontrada em Feira de Santana -BA, na Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, Módulo II, no Departamento de Educação, Letras e Artes, ou através do número: xxxx, e e-mail: xxxx. Em caso de dúvida em relação aos princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato com o comitê de ética (CEP) da UEFS, pelo endereço eletrônico cep@uefs.br ou pelo telefone: (75)3161-8124, de Segunda a Sexta, das 13h30 às 17h30, no módulo 1, MA 17, AV. Transnordestina S/N, Novo Horizonte- Feira de Santana-BA. O referido comitê trata-se de um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, que trata dos interesses e dignidade de participantes de pesquisas acadêmicas em sua integridade. Além de contribuir para o desenvolvimento de tais pesquisas dentro dos padrões éticos. Esclarecemos que em casos de eventuais danos que possam surgir devido a sua participação nesta pesquisa, lhe garantimos assistência integral e imediata, bem como o seu direito em buscar indenização e ressarcimento, o caso sempre e enquanto necessário. Explicamos também, que os dados coletados nessa pesquisa serão socializados através da defesa pública do trabalho dissertativo, da publicação de produção científica em revistas e anais, do envio por e-mail da cópia do trabalho finalizado e de apresentações orais nos espaços acadêmicos disponibilizados em universidades. Ressalta-se ainda, que serão divulgados os resultados da análise da pesquisa, sempre ocultando os dados que possam revelar a sua identificação. Para isto utilizaremos nomes fictícios, da nossa escolha, ou se a senhora se sentir à vontade, poderá escolher o nome fictício que lhe agradar. Caso a senhora aceite participar da pesquisa deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma ficará com a senhora e a outra com a pesquisadora. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana – BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura da colaboradora da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Apêndice B — Autorização de gravação em áudio de entrevistas

AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DE ENTREVISTAS

Eu, _____, portador
(a) da Cédula de Identidade nº _____, autorizo a

mestranda/pesquisadora Gabriele de Jesus Batista, a gravar a entrevista a ser realizada comigo e a usar o conteúdo dessa entrevista em sua dissertação de Mestrado, vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, intitulada “ História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil: Um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino do Município de Candeias-BA”, bem como em eventos científico, tais como congressos, simpósios, seminários, e publicações em revistas, livros, artigos, dentre outros, com fins científicos.

Feira de Santana- BA _____ de _____ 2023.

Assinatura.

Apêndice C — Questionário de perfil para as colaboradoras docentes

QUESTIONÁRIO DE PERFIL PARA DOCENTES

Pesquisa de Mestrado

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino do Município de Candeias-BA

1- Nome fictício

2- Idade

3- Como a senhora se identifica?

- () Amarela
- () Branca
- () Indígena
- () Parda
- () Preta

4- Qual é sua identidade de gênero?

5- Onde a senhora reside atualmente? (Informe o Município e Estado)

6- A senhora é adepta a alguma religião? Se sim, qual?

7- Qual é a sua formação?

8- Há quanto tempo está formada?

9- A senhora possui pós-graduação? Se sim, especifique.

10- A senhora costuma participar de formação continuada?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

11- Há quanto tempo atua como docente na rede pública de ensino de Candeias- BA?

12- Há quanto tempo atua como docente na Educação Infantil?

13- Há quanto tempo atua como docente de Educação Infantil do Centro de Educação Gisella Tygel?

14- Há quanto tempo a senhora é responsável por essa turma?

15- Tem algo sobre a senhora que não consta neste questionário, mas a senhora acha necessário compartilhar conosco? Se sim, o quê?

Obrigada por colaborar conosco!

Apêndice D — Questionário de perfil para as colaboradoras da equipe gestora**QUESTIONÁRIO DE PERFIL PARA A EQUIPE GESTORA****Pesquisa de Mestrado**

**História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil: um estudo de caso
em uma escola da rede pública de ensino do Município de Candeias-BA**

1- Nome fictício

2- Idade

3- Como a senhora se identifica?

() Amarela

() Branca

() Indígena

() Parda

() Preta

4- Qual é sua identidade de gênero?

5- Onde a senhora reside atualmente? (Informe o Município e Estado)

6- A senhora é adepta a alguma religião? Se sim, qual?

7- Qual é a sua formação?

8- Há quanto tempo está formada?

9- A senhora possui pós-graduação? Se sim, especifique.

10- A senhora costuma participar de formação continuada?

() Sim

() Não

() Às vezes

11- Há quanto tempo a senhora atua na equipe gestora da rede pública de ensino de Candeias-BA?

12- A senhora já foi docente em turmas de Educação Infantil? Se sim, por quanto tempo? Foi no Centro de Educação Gisella Tygel?

13- Há quanto tempo a senhora faz parte da equipe gestora do Centro de Educação Gisella Tygel?

14- Tem algo sobre a senhora que não consta neste questionário, mas a senhora acha necessário compartilhar conosco? Se sim, o quê?

Obrigada por colaborar conosco!

Apêndice E- Roteiro de entrevistas semi estruturadas para as colaboradoras docentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES

1- Como a sua formação inicial e continuada preparou você para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil?

2- Em sua opinião, qual é a relevância do estudo e de um trabalho em sala de aula voltado para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Você considera que promove este ensino?

3- Você conhece ou conheceu o Núcleo de Educação Étnico-racial da Secretaria de Educação de Candeias-BA? Se sim, você já participou de alguma formação continuada promovida por esse Núcleo? Como as atividades e formações oferecidas por esse Núcleo contribuíram para a

sua prática docente no trabalho com as relações étnico-raciais? Para além das ações do Núcleo, como você vem se preparando para trabalhar com essa temática?

4- Você conhece a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como esses documentos orientam sua prática docente no planejamento e nas atividades em sala de aula?

5- Você conhece o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes? De que forma você tem utilizado esse plano para apoiar sua prática docente?

6- Observei que a sua sala dispõe de alguns livros infantis de literatura negra/afro-brasileira. Como e em quais momentos você tem utilizado esses materiais? A escola dispõe de mais livros de literatura negra?

7- Você trabalha com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula de forma individual ou há um diálogo com outras/outros docentes? Como a coordenação e a gestão da escola apoiam e estimulam esse trabalho durante o ano letivo?

8- Você saberia dizer se o Projeto Político-Pedagógico da escola contempla a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e possui uma proposta ou projeto voltado para a temática? Se sim, você teve ou tem acesso a ele?

9- Quais são os principais desafios que você enfrenta na implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua sala de aula? Como você tem lidado com esses desafios?

10- Há algo mais que você queira me contar em relação ao seu trabalho com a temática que não lhe foi perguntado?

Apêndice F — Roteiro de entrevistas semiestruturadas para as colaboradoras da equipe gestora

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A EQUIPE GESTORA

- 1- Durante sua formação inicial, a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi abordada? Se sim, como?
- 2- Em sua opinião, qual é a relevância do estudo e do trabalho pedagógico, sobretudo na Educação Infantil, voltado para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? A escola promove esse ensino? Em quais momentos?
- 3- Você já participou de alguma formação referente a essa temática?
- 4- Você conhece o Núcleo de Educação Étnico-racial da Secretaria de Educação de Candeias-BA? Se sim, já participou de suas formações continuadas? Quantas vezes? Comente sobre essas formações.
- 5- Você apoia e estimula as professoras de Educação Infantil a trabalharem com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula? Como isso é feito?
- 6- Você conhece a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? De que maneira esses documentos orientam o planejamento curricular e as práticas pedagógicas dessa instituição?
- 7- A Secretaria de Educação de Candeias-BA fornece materiais didáticos ou orientações específicas para trabalhar com a Lei 10.639/2003 na escola durante o ano letivo? Se sim, como esses materiais são utilizados na prática pedagógica da Gisella?
- 8- A escola possui algum projeto ou proposta voltada para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Essa temática está incluída no Projeto Político-Pedagógico da instituição?
- 9- Quais são os principais desafios que você identifica na implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola? Como a gestão tem lidado com esses desafios?
- 10- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre o trabalho da escola com essa temática que não foi abordado nesta entrevista?