



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marli de Souza

Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil: das  
políticas nacionais aos currículos locais

Florianópolis (SC)

2021

Marli de Souza

Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil:  
das políticas nacionais aos currículos locais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina para obtenção do título de Mestra em  
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Célia dos Passos

Florianópolis (SC)

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Souza, Marli

Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico  
raciais na Educação Infantil: das políticas nacionais aos  
currículos locais / Marli de Souza ; orientador, Joana  
Célia dos Passos, 2021.

181 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. Matriz ERER.  
Currículo. Formação. Educação Infantil. I. Célia dos Passos,  
Joana . II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Marli de Souza

Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil:  
das políticas nacionais aos currículos locais

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. GRAZIELLA SOUZA DOS SANTOS, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. LUZINEIDE MIRANDA BORGES, Dra.  
Universidade Estadual de Santa Cruz

Profa. EDUARDA SOUZA GAUDIO, Dra.  
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Profa. ZENILDE DURLI, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** desta Dissertação, que foi julgada  
adequada para a obtenção do título de “Mestre em Educação” no Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

---

Prof. Dr. AMURABI PEREIRA DE OLIVEIRA – Coordenador do PPGE

---

Profa. Dra. JOANA CÉLIA DOS PASSOS – Orientadora  
(CED/EED/UFSC/SC)

Florianópolis (SC), 2021

**In memoriam de Matheus Coelho,  
“Porque também somos quem perdemos”**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Iolanda Marcos de Souza e Walter Souza, por incentivar meus estudos e garantir condições para que eu pudesse concluir o processo educacional com dedicação exclusiva para esse fim. Aos meus irmãos e irmãs, Luciano Ricardo, Deise, Sindriana, Otaviano e Paulo Roberto, pela amizade, parceria, conversas. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Lays, Luiza, Matheus, Isabelly, Bernardo, Mateus, Giovana e Laura.

Ao Guilherme Miranda Naman, por todas as trocas teóricas, risadas, filosofias, indispensáveis para a pessoa que me tornei.

À minha querida primeira orientadora, Zenilde Durlí, por todos os ensinamentos valiosos, por seu modo atencioso e dedicado de exercer a docência. À Joana Célia dos Passos, que me acolheu tão generosamente e me acompanhou para o término desse percurso formativo. Muito obrigada a essas duas mulheres incríveis que me orientaram.

Aos meus amigos e amigas de mestrado. Embora tenhamos ficado pouco tempo juntos, guardo todos na lembrança e no coração. Um beijo especial ao meu amigo Samora Caetano, com quem pude contar ao longo desse caminhar.

Agradeço aos grupos de estudos e pesquisas, ITINERA e ALTERITAS, por me acolherem e por todas as ricas discussões, tanto no campo do currículo quanto àquelas ligadas à diversidade, raça, racismo e práticas antirracistas.

Às queridas professoras que cederam seus planejamentos, às gestoras que aceitaram participar de nossa pesquisa, responderam ao questionário e às que disponibilizaram o PPP, tornando esse estudo possível de perceber a Matriz ERER ressignificada nos contextos educativos.

Meu muito obrigada à Prefeitura Municipal de Florianópolis por conceder licença para aperfeiçoamento, como ato de valorização da formação continuada de suas professoras.

Agradecer às minhas amigas e companheiras docentes, com quem aprendi/aprendo dia a dia a qualificar a prática com as crianças. Principalmente para as professoras do NEIM Morro da Queimada, NEIM Caetana Marcelina Dias e NEIM Francisca Idalina Lopes, em especial para Márcia Mezzomo e Fabiana Karla Costa. Às crianças que passaram em minha vida, na Educação Infantil, com quem pude ensinar, aprender e descobrir novos modos de olhar o mundo.

Às queridas professoras que aceitaram participar da minha banca e me proporcionaram tantos aprendizados, professora Graziella Souza dos Santos e professora Luzineide Miranda Borges.

Ao Quinteto eterno, da UFSC para a vida, Vanessa Néllyn Natividade, Roberta Witoslawski Vales, Tatiane Márcia Fernandes e Clarissa Cipriano, que me inspiram e são companheiras dessa jornada de educação e vivências.

E, por fim, a todos que vieram antes de mim, pretas e pretos que construíram esse país e abriram as portas para que eu hoje estivesse aqui, alargando os espaços para os que virão depois de mim.

Pretas e Pretos  
Meus ancestrais  
Anos e anos lutaram  
Pra eu chegar até aqui  
Oxalá, Guiai  
Quantos amores perdidos  
Quantos corações feridos  
Beijos separados  
Saudades que apertaram  
Até chegar a minha vez...  
Ergo as mãos para o passado  
Sim  
Sigamos abraçados  
Um dia serei lenha nessa fogueira...  
A saliva da história a misturar todas as tramas...  
Oh meus irmãos!  
Sejamos pontes  
Que em cada experiência  
Deixemos migalhas  
Sinais...  
Sempre haverá  
Quem  
Através de nossas faíscas iniciadas  
Mais alto brilhará  
Oxalá, Guiai

Marli de Souza



## RESUMO

Esta pesquisa tem como temática central as relações étnico-raciais na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Analisa como a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais – Matriz EREER – tem sido apropriada nos projetos políticos pedagógicos e planejamentos das professoras nessa etapa da Educação Básica. Os objetivos específicos compreendem: analisar como a Matriz dialoga com a política curricular nacional para a educação das relações étnico-raciais; mapear nos projetos pedagógicos das unidades educativas e nos planejamentos das professoras como tem sido apropriada e (re)significada a Matriz; levantar elementos indicativos do atual estado de implantação nas unidades educativas da rede. A problemática central da investigação está circunscrita ao campo do currículo em interface com as relações étnico-raciais e pode ser assim enunciada: como a política curricular da Rede Municipal de Florianópolis, nas especificidades da educação para as relações étnico-raciais, tem sido apropriada no projeto político pedagógico das unidades educativas e no planejamento das professoras? Como base epistemológica, procura dialogar com autores(as) afrodescendentes(as) e latino-americanos(as), além daqueles(as) já consagrados(as) nos estudos do currículo. No escopo da pesquisa qualitativa, desenvolve estudo exploratório de campo com aplicação de questionários e estudo documental. As informações coletadas e os documentos são estudados a partir da análise de conteúdo, técnica disseminada por Bardin (1977). Os resultados da análise dos documentos nacionais indicam orientações gerais, com pouca atenção e definição dos conhecimentos, tempos e espaços curriculares à educação para as relações étnico-raciais; nos documentos municipais para a Educação Infantil as temáticas relacionadas à diversidade e relações étnicas começam a ser incorporadas com maior expressividade a partir das Orientações Curriculares de 2012, culminando na publicação da Matriz EREER em 2016. Em uma amostra mais ampla, com questionário enviado a gestoras, percebeu-se que o trabalho com a Matriz EREER ainda é pouco expressivo nos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs); percebeu-se que parte das equipes pedagógicas apresentam alguma dificuldade para desenvolver alternativas de ampliação da compreensão da comunidade educativa sobre essa questão e incluí-la de modo mais efetivo no currículo real. Nos PPPs e Planejamentos analisados neste estudo, há indicativos de práticas antirracistas e discussões para inclusão da temática racial nas unidades de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Matriz EREER. Currículo. Educação Infantil. Formação Continuada.

## ABSTRACT

This research centers about the ethnic-racial relations' guidelines in public early childhood education at the city of Florianópolis, Brazil. These guidelines are known in this city as Matriz EREER. The study analyses how the ethnic-racial education on this city's curriculum have been used in the pedagogical and teaching plannings. This study's specific goals include the analysis of how the Matriz EREER is related to the brazilian national curriculum politics about the same subjects, the mapping of the pedagogical and teaching plannings from different educational units to see if they has been using and developing the Matriz EREER and the data survey about the current state of application of Matriz EREER in the public kindergartens. The guiding question of this study is: how the Matriz EREER has been appropriated in the pedagogical projects by the schools and teachers? The epistemological basis of this study dialogues with afrodiasporic and latin-american authors with others those are established in curriculum studies. As a qualitative research, the study develops an exploratory study with application of questionnaires and documentary study. The collected information and documents are studied through the content analysis by Bardin (1977). The analysis of documents and guidelines revealed a low attention and definition of the different knowledge, time and curricular spaces for education for ethnic-racial relations and, in the municipal politics for Early Childhood Education, the concern about diversity and ethnic relations began in 2012 with the Municipality curriculum and, later, with the Matriz EREER in 2016. After the questionnaires sent to kindergarten managers, it was noticed that the work with the Matrix EREER is still not very impressive in the kindergartens in Florianópolis (as know as NEIM in this city). It was noticed that part of the pedagogical teams have some difficulty in developing alternatives to expand the understanding of the educational community about the the ethnic-racial relations subjects, how to include that in the daily routine and how to be use the Matriz EREER effectively in the real curriculum, despite the fact of the indications of anti-racist practices and discussions for the inclusion of the racial theme in early childhood education units and in their in the political-pedagogic project (PPP) and planning.

**Keywords:** Ethnic-racial relations. Matriz EREER. Curriculum. Early Childhood Education. Ongoing Formation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados nos ANAIS das reuniões Nacionais da ANPED, no recorte temporal de 2015 a 2019, sobre as Relações étnico-raciais e foco na Educação Infantil, nos GTs 7, 12 e 21 .....	28
Quadro 2 - Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE) que tratam de Educação Infantil e Relações étnico-raciais.....	30
Quadro 3 - Corpus documental de referência.....	36
Quadro 4 - Corpus documental do estudo.....	36
Quadro 5 - Eixos e categorias para análise do Currículo EREER, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Ensino.....	39
Quadro 6 - Sobre como as gestoras propiciam o acesso das professoras.....	111
Quadro 7 - Presença da Matriz EREER nos .....	112
Quadro 8 – Ações da gestão para inserção da Matriz EREER.....	113
Quadro 9 – Ações de acompanhamento do trabalho das professoras .....	114
Quadro 10 – Presença da Matriz EREER nos planejamentos .....	116
Quadro 11 – Propostas de ação pedagógica com a Matriz EREER: .....	117
Quadro 12 – Iniciativas de trabalho com a Matriz EREER.....	119
Quadro 13 – Ações educativas coletivas realizadas para contemplar a .....	121
Quadro 14 – Fundamentação para planejar a EREER.....	127
Quadro 15 – Conhecimentos considerados nos PPPs quanto às Relações étnico-raciais .....	130
Quadro 16 – Concepções sobre as materialidades para a.....	132
Quadro 17 – Organização dos espaços.....	134
Quadro 18 – Cuidar e educar para a diversidade.....	135
Quadro 19 – Interações entre as crianças na perspectiva EREER.....	136
Quadro 20 – Inclusão das famílias ao se pensar em EREER.....	137
Quadro 21 – EREER nos Planejamentos das Professoras .....	145

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ERER – Educação das Relações étnico-raciais

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal

NEN – Núcleo de Estudos Negros

PMF – Prefeitura Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

1 PARA INICIAR A CONVERSA.....	14
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	21
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	22
2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	24
2.1 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O ESTADO DA ARTE.....	24
2.1.2 Relações étnico-raciais nos trabalhos apresentados na ANPED.....	28
2.1.3 Relações étnico-raciais nas teses e dissertações da UFSC.....	30
2.1.4 Itinerário de Pesquisa.....	33
3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA.....	41
3.1 Colonização, Raça e Racismo: “Ninguém coloniza inocentemente”.....	41
3.1.2 Decolonialidade e perspectiva antirracista: por um mundo onde muitos mundos possam existir.....	46
3.1.3 Descolonizar o currículo, descolonizar-se: educação para as Relações étnico-raciais ...	50
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MARCO LEGAL: TEMPOS E ESPAÇOS CURRICULARES.....	57
4.1 Marco Nacional para as Políticas Públicas curriculares voltadas para Educação das Relações Étnicos Raciais.....	58
4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	59
4.1.2 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.....	64
4.1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que nos dizem sobre as Relações étnico-raciais?.....	70
4.2 Marco Municipal.....	76
4.2.1 A Lei 4.446/1994, alterada pela redação dada pela Lei 10.764/2021.....	76
4.2.2 Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.....	81
4.2.3 Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	85
4.2.4 Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	91
4.2.5 Plano Municipal de Educação (2015-2025).....	95
4.2.6 Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica (Matriz ERER).....	101
5 ESPAÇO E TEMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	109
5.1 Percepção das gestoras sobre a Matriz ERER.....	109
5.1.1 Eixo 1 do questionário: percepção das Gestoras sobre seu trabalho em relação à Matriz ERER.....	110
5.1.2 Eixo 2 do questionário: relação das professoras com a Matriz ERER na percepção das gestoras.....	115
5.2 A Matriz ERER nos Projetos Político-Pedagógicos dos Núcleos de Educação Infantil..	124
5.2.1 Como as professoras se relacionam com a temática ERER.....	140
5.2.2 A Matriz ERER nos planejamentos das professoras.....	144
5.2.3 Dos silêncios aos primeiros passos: qual o lugar das Relações étnico-raciais nos NEIMs?.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155



## 1 PARA INICIAR A CONVERSA

Localizo a temática central desta dissertação na Educação para as Relações étnico-raciais, como uma das estratégias ao enfrentamento do racismo estrutural. Sou professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Florianópolis e, no percurso de construção de minha identidade profissional, essa temática vem me inquietando ano após ano. Como mulher negra<sup>1</sup> de pele clara, demorei muito tempo para me reconhecer como negra. A ausência de referências, a negação, o alienamento advindo do apagamento de nossa história, impõem os modos de branqueamento a que a população negra está submetida. E ao me reconhecer como negra, fui percebendo como, ao longo de minha formação, o silenciamento sobre a questão racial foi o *modus operandi* nos sistemas de ensino. Quando não silenciada, a questão era abordada de forma negativa, estereotipada.

Também na graduação vivi uma enorme lacuna sobre a história e a cultura do povo negro, reforçando o sentimento de não pertença e de ausência de referências positivas da história que nos constitui. Nesta dissertação, ao mesmo tempo em que tenho a oportunidade de ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a temática, descubro-me e me reconheço na história que agora posso desbravar, pesquisando e construindo os saberes que espero compartilhar também com as crianças, para não repetir com elas a negação da negritude vivida por mim e, acredito, por tantas outras pessoas no ambiente escolar.

Mas onde ficou toda essa história que não nos contaram? O processo de colonização, que deu início ao que conhecemos como “modernidade”<sup>2</sup>, implicou, dentre muitas outras coisas, o apagamento da história do “outro”, hegemонizando a narrativa com prerrogativas da branquitude<sup>3</sup>. Fazendo parecer que esse “outro”, negros e indígenas, não existiam antes da chegada dos europeus, bem como, escamoteando os conflitos, resistências e a hibridização das práticas e culturas que emergiram dessa relação.

Durante o período escravista, estima-se que cerca de cinco milhões de africanos foram trazidos ao Brasil. Conforme Gomes (2011, p. 110) “o Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes africanos dispersos na diáspora”. Esse contingente corrobora dados de pesquisa

---

<sup>1</sup> Ao longo da dissertação, adotaremos a categoria “negro” para referir homens, mulheres e crianças de cor preta e parda.

<sup>2</sup> Ver MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. 2<sup>a</sup> ed, 3<sup>a</sup> reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

<sup>3</sup> Conforme Grada Kilomba, “A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os *Outras/os* raciais ‘diferem’” (KILOMBA, 2020, p. 75, grifo da autora).

realizada pelo IBGE<sup>4</sup> no ano de 2019, onde pretos e pardos totalizaram 56,2% da população brasileira. Inegavelmente, há no cerne da cultura brasileira os modos de ser africano. Tudo que foi incorporado, transformado e participa ativamente na formação do povo brasileiro, genética e culturalmente, está entrelaçado com a África.

Notadamente, no contexto social mais amplo, e também na escola, ao longo do tempo, a história do povo negro foi tratada como inferior, associada ao negativo, com sucessivas tentativas de apagamento e desvalorização de tudo o que representou na constituição de nosso país. Os desdobramentos desse percurso são profundos, pois “o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações” (PASSOS, 2012, p. 1). Percebe-se na atualidade que a estratégia de desumanização gerada pelo racismo, que deu início à escravidão, pronuncia-se de outros modos, não menos desumanos e agressivos, apenas mascarados e dissimulados.

Diligente em nossa sociedade, o racismo se expressa de forma individual, quando as discriminações são contra o indivíduo; e de maneira macro, ou institucional, quando o próprio Estado colabora para que este se perpetue (PASSOS, 2012). Neste caso, como nos livros didáticos, que trazem uma visão monocultural da sociedade e apagamento das representações positivas dos negros e indígenas<sup>5</sup> na constituição da história nacional. O racismo materializa-se na vida cotidiana, atingindo todas as esferas sociais e incidindo negativamente sobre mais de 56% da população brasileira. Por trás dos piores índices e indicadores, em diferentes dimensões da existência humana, consta a questão racial no Brasil. Conforme já disseram, “me ver pobre, preso ou morto já é cultural”<sup>6</sup>, expondo a situação marginal em que se encontra a população negra, vítima de ações violentas em contexto de clara tensão racial em expansão no Brasil e fortemente incorporada pelo aparato repressor e coercitivo do Estado. “Como o preconceito racial no Brasil está baseado em traços fenotípicos, aqueles que não conseguem escapar dessas ‘marcas’ visíveis – como cabelo, nariz, lábios e tom de pele – podem experimentar o conflito, a não aceitação do corpo” (PAULA, 2005, p. 192). A truculência do Estado, o desprezo e a intolerância da branquitude se guiam pelas mesmas razões.

---

<sup>4</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População Cor ou Raça**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca>. Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>5</sup> As menções às populações indígenas serão superficiais nesta dissertação. Compreendemos seu papel de protagonismo e resistência. No entanto, nos deteremos nas questões afrodiaspóricas, foco de nossa pesquisa.

<sup>6</sup> RACIONAIS MC'S. **Negro Drama**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY> Acesso em: setembro de 2021.



São gerações e gerações afetadas na sua condição de ser. Os negros foram excluídos da sociedade brasileira desde sua chegada forçada nos navios negreiros, extirpados de sua condição de humanos e relegados à condição de mercadoria. O fator racial, a partir da colonização, foi determinante para distinguir quem seria privilegiado e quem seria tratado como inferior. O Estado se serviu de leis e de todo aparato estatal para restringir o acesso das pessoas negras aos mais diversos bens e serviços, incluindo o acesso à educação e, conseqüentemente, às melhores condições de trabalho e mobilidade social. Interessado em manter a população negra às margens da sociedade e negar o que representou a interligação de culturas e genéticas na composição do povo brasileiro, o movimento de exclusão dos registros históricos nos espaços e tempos dos currículos escolares constitui um dos mecanismos do racismo, porquanto apaga os rastros de percursos, manifestações, autorias e presenças.

Contra essa condição sempre houve resistências. Muitas normativas nacionais e discussões atuais são frutos dessa resistência histórica. Se durante longo tempo se tentou passar uma visão do povo negro como submisso, hoje podemos nos orgulhar dos heróis negros, homens e mulheres, que lutaram e lutam para que a cultura afro e as pessoas negras tivessem e tenham vez e voz. O legado negro é incontestável em nosso patrimônio histórico linguístico, alimentar, artístico e religioso. Logo, conforme argumenta Munanga (2005), o resgate histórico das contribuições do povo negro não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também a todas as ascendências étnicas que receberam ao longo do tempo uma educação baseada em preconceitos e lacunas que não explicam a cultura do país.

Tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 6).

O mesmo autor afirma que pelo longo processo de racismo estabelecido em nosso país, não há uma lei que possa erradicar, de maneira instantânea, atitudes preconceituosas. Acredita, no entanto, que a educação é o meio para desconstruirmos o mito da superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, principalmente ao trazermos a representatividade e visibilidade de tudo que a história africana e afro-brasileira representa para o país. Compartilhamos desse entendimento de Munanga (2005) pelo qual o currículo escolar, porque é sempre um recorte de conhecimentos considerados válidos ao ensino e à aprendizagem orientada por interesses, está na centralidade das disputas necessárias no campo

da educação, pela via das políticas educacionais e curriculares, contra o racismo. Como bem afirma Arroyo (2011, p. 13) currículo é um território em disputa, porque “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar”. Implica em seleção, em recorte de cultura do que deve ser ensinado e, portanto, configura-se como um mecanismo que inclui e exclui, com fortes implicações na formação dos sujeitos, na sua identidade e subjetividade.

Gomes (2007) afirma que os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares. A questão, no entanto, consiste em indagar:

[...] com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único? (GOMES, 2007, p. 26).

Na direção de tais questionamentos, pensar um currículo antirracista implica não só maior participação de grupos em suas diferenças na definição dos currículos oficiais (PACHECO, 2003; APLLE, 1997), mas atentar para em que medida, no currículo pensado, planejado e desenvolvido na escola, as professoras<sup>7</sup> atentam para uma série de diferenças trazidas pelos sujeitos em relação nos espaços escolares mais amplos e nos grupos específicos. As falas, as músicas, as representações de sujeitos, os elementos estéticos, entre outros, são um complexo emaranhado em disputa na definição e composição do currículo escolar. Construir um currículo antirracista nesse contexto significa não silenciar diante das diferenças. Significa posicionamento curricular de acolhimento, explicitar fatos e acontecimentos no interior das unidades educativas, problematizar a realidade e desconstruir padrões hegemônicos de cultura, do eu e do outro. Embora essa percepção já conste das deliberações normativas nacionais, “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. 21), muitas vezes parece longe de orientar um currículo antirracista nas práticas cotidianas.

---

<sup>7</sup> Conforme pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017 mulheres representavam 81% do corpo docente na educação básica do país. Do colonialismo patriarcal europeu, herdamos uma língua que generaliza para o masculino. Assim, defendemos, conforme Grada Kilomba (2020, p. 14) “que a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”. Desse modo, como opção marcadamente ideológica, generalizaremos para o feminino, sempre que possível.

Sinalizam esse campo de disputa o reconhecimento tardio no marco normativo da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira. Não é sem razão que “nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação” (GOMES, 2011, p. 112). Na educação obrigatória, as discussões sobre as Relações étnico-raciais, frutos de debates e movimentos negros, conquistaram mais espaço com a homologação da Lei 10.639/03<sup>8</sup>, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino. Na Educação Infantil, que ainda tem um longo percurso para consolidar-se como primeira etapa da Educação Básica, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), o reconhecimento dessa questão no âmbito do currículo é ainda moroso. Conforme Gaudio e Carvalho (2013, p. 42) vagarosamente “o âmbito público vem criando documentos e propostas pedagógicas que procuram subsidiar a educação das Relações étnico-raciais, contribuindo para a valorização da diversidade étnico-racial e a promoção da igualdade de tratamento de todas as crianças”.

Depois dessa legislação, marco normativo fundamental, outras peças legais e documentos orientadores foram homologados em âmbito nacional para afirmar a inclusão das questões étnico-raciais e com poder mobilizador dos currículos locais. Entre elas, destacamos: O Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009/2013).

Na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a mobilização do Movimento Negro conquistou a inclusão de conteúdos da história Afro-brasileira nos currículos escolares um pouco antes, em 1994, com a Lei 4.446<sup>9</sup> (FLORIANÓPOLIS, 1994) Desde então, passadas duas décadas e meia, sabemos pouco sobre como essa questão chega ao currículo formal da rede e ao currículo mobilizado na ação docente. Evidente que é pouco tempo para mudar pensamentos, valores e práticas coletivas, pois vencer o racismo estrutural requer processos sistemáticos de enfrentamento em longo prazo, em múltiplas frentes de atuação. Uma delas é, sem dúvida, a curricular, conforme já mencionamos.

---

<sup>8</sup> A lei 11.645/2008 modifica a lei 10.639/2003 para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.

<sup>9</sup> A lei 4.446, de 5 de julho de 1994, Institui a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis.

Com a Lei 10.639/2003 homologada em âmbito nacional, a lei ordinária municipal de 1994 ganhou mais espaço nos desdobramentos locais sobre o currículo. Na Educação Infantil, pode-se observar a inclusão da diversidade étnica, principalmente a partir das Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010) e no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015). No entanto, somente em 2016 a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) publicou a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica – EREER (FLORIANÓPOLIS, 2016), reconhecida como parte do marco normativo curricular do município. Essa Matriz visa fazer chegar aos mais variados sujeitos que compõem a trama escolar o (re)conhecimento e valorização da temática no currículo em ação (SACRISTÁN, 2000), considerado indicador de qualidade da/na educação. Apresenta princípios vinculados à consciência da diversidade, ao respeito às identidades, à equidade de oportunidades, à intencionalidade pedagógica de promoção da igualdade étnico-racial e ao ensino como instrumento de desconstrução da invisibilidade dos conteúdos de matriz africana nas escolas.

Mesmo com esse marco normativo, observamos que só vagarosamente conteúdos, objetivos e questões da EREER começam a fazer parte, efetivamente, dos currículos trabalhados nas unidades educativas e nos grupos específicos. Conforme assevera Santana (2006, p. 32), “a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso [ético, político e pedagógico] com tais direitos”. Fazer constar no marco normativo figura como condição fundamental, mas é apenas o primeiro passo de um percurso complexo até fazer chegar às escolas, professoras e crianças. Compreende compromisso da gestão das redes e das unidades educativas, posto seu papel fundamental no planejamento escolar, para envolver as professoras em ações de elaboração do currículo, de proposição e desenvolvimento de ações e projetos educativos, de estratégias e práticas ao trabalho com as questões étnico-raciais para cada um dos grupos de crianças.

Nas instituições de Educação Infantil circulam famílias e profissionais de origem étnica, socioeconômica e cultural diversa, submetidos a uma formação escolar balizada por um currículo que invisibiliza os saberes relacionados às questões étnicas. Segundo dados disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016), em 2014 a rede era composta por 27.062 estudantes, entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Desses, 3.452 se declaravam pretos e pardos. Os “não declarados” somavam 6.868. Os dados foram analisados por professoras e outros profissionais, que identificaram um

deslocamento, por parte das pessoas pretas, para as categorias parda e branca. Uma parte significativa entre os “não declarados” era de pretos e pardos<sup>10</sup>. Fato relevante para pensarmos que muitas crianças negras não se reconhecem como tal, bem como as consideradas brancas podem continuar reproduzindo padrões racistas e discriminatórios, num processo contínuo de gerações alienadas que desconhecem a história e a pertença genética e cultural do povo brasileiro. Logo, esse quadro contribui para uma visão negativa acerca de ser negro.

E o que é possível e necessário para reverter essa condição? Entendemos que, para alcançarmos resultados mais amplos no trabalho de combate ao racismo e, também, de valorização da cultura afro-brasileira, a atuação direta de todos os profissionais envolvidos nos espaços educativos constitui condição essencial. Pelo menos duas ações mais gerais são necessárias: as Relações étnico-raciais comporem o currículo da rede e das unidades educativas, com presença nos documentos pedagógicos e no planejamento das professoras; a formação continuada, com foco na temática envolvendo todos os profissionais das unidades educativas, não somente as professoras. Essas duas ações têm potencial para ampliar as possibilidades de transformar o currículo oficial (APPLE, 1997) em currículo real, contemplando nas práticas diárias o trabalho com as relações étnicas, história e cultura africana e afro-brasileira.

Essas duas ações estão em andamento na Rede Municipal de Florianópolis, conforme demonstram os estudos de Freitas (2016). No entanto, por observações empíricas que realizamos nos últimos anos nas unidades de atuação docente e, também, através do estudo de pesquisas já desenvolvidas, constatamos que a implementação curricular da Matriz ERER no âmbito das escolas segue a passos lentos. Nossa hipótese é de que a morosidade pode ser reflexo tanto do pouco tempo e espaço que essa temática tem conquistado no currículo oficial da rede quanto de sua presença recente nos processos de formação continuada dos profissionais da educação municipal. Além disso, também os processos formativos iniciais incidem sobre essa condição atual, pois, conforme pesquisa realizada por Passos (2014), analisando o espaço do currículo destinado às questões étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, elas “ainda estão na periferia das disciplinas, quer seja pela generalidade de sua abordagem, quer seja pela carga horária insignificante para tais discussões” (PASSOS, 2014, p. 185).

---

<sup>10</sup> Esses dados constam no Documento da Matriz ERER (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

Mesmo com a morosidade na implementação, reconhecemos nos documentos e discussões atuais acerca das relações étnicas um marco na luta negra por igualdade. Munanga (2001, p. 35) afirma essa importância:

Não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa num país onde há pouco tempo se negavam os indícios de preconceitos étnicos e de discriminação racial. Dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram para arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista.

Se por um lado, nas últimas décadas, as políticas curriculares nacionais e locais têm contemplado conhecimentos africanos e afro-brasileiros, resultando na obrigatoriedade de sua inclusão nos currículos oficiais das redes, por outro, pouco ainda se sabe sobre como ele é ressignificado no planejamento e na ação pedagógica nas escolas. Nas especificidades da Educação Infantil, os estudos sobre como esse processo ocorre ainda são incipientes. Importa destacar novamente que o aparato normativo não muda, por si só, a prática dos sujeitos. O percurso entre a elaboração da norma, ou seja, o currículo oficial (APLLE, 1997; PACHECO, 2003; SACRISTÁN, 2000, 2013) e o currículo em ação (SACRISTÁN, 2000), aquele que acontece na ação pedagógica e na interação entre os sujeitos dessa ação, constitui-se de muitas distâncias: de interesse, de compreensão, de investimento, entre outras tantas.

## 1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Nosso entendimento compreende a educação pública como direito dos sujeitos plurais. Recuperar a história não contada, abarcando toda diversidade e diferença, é questão de justiça social e cognitiva, com desdobramentos na direção de romper padrões estereotipados e discriminatórios. Assim, o problema desta pesquisa discute: como a política curricular da Rede Municipal de Florianópolis, nas especificidades da Educação para as Relações étnico-raciais, tem sido apropriada no projeto pedagógico das unidades educativas e no planejamento das professoras?

Em torno desta temática, definimos como objetivo geral da investigação, analisar como a Matriz Curricular Para a Educação das Relações étnico-raciais (Matriz ERER), da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, tem sido apropriada nos projetos pedagógicos e planejamentos das professoras nos Núcleos de Educação Infantil Municipais. Como desdobramento, os objetivos específicos compreendem:

- 1) Investigar como a Matriz ERER da Rede Municipal de Florianópolis dialoga com a política curricular nacional para a Educação das Relações étnico-raciais.

- 2) Mapear nos projetos pedagógicos das unidades educativas de Educação Infantil e planejamentos das professoras da rede indicativos de como a Matriz EREER tem sido apropriada e (re)significada.
- 3) Levantar elementos indicativos do atual estado de implantação da Matriz EREER nas unidades educativas de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis em seus limites e possibilidades.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A partir da introdução, primeira seção, esta dissertação está organizada em mais quatro seções. Na segunda, apresentamos levantamento da produção científica e o itinerário desenvolvido na investigação como aporte às escolhas sobre o tipo de pesquisa e os seus desdobramentos na definição do corpus documental, na pesquisa empírica e no recorte amostrado, bem como no detalhamento do percurso de análise dos dados.

Na terceira seção, buscamos aprofundar conceitos fundantes ao tema, discutindo raça, racismo, currículo, decolonialidade e práticas para a descolonização dos currículos a partir de autores/as como: Almeida, 2019; Césaire, 2010; Gomes, 2007, 2011, 2012, 2020; Moura, 2019, 2020; Santos, 2009; Ortegá, 2018; Maldonado-Torres, 2020. Fazemos breve historicização sobre a raça como instrumento de colonização e expansão capitalista e o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) como desdobramento. Argumentamos sobre como o racismo é utilizado para escamotear e justificar a violência contra o “diferente” com discursos de superioridade e inferioridade. Refletimos sobre o papel de resistência na construção da perspectiva decolonial na luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, onde o “outro” seja visto também como agente do conhecimento. Na lógica da colonização o currículo escolar expressa um recorte de conhecimento considerado válido, em detrimento de uma infinidade de saberes que não conseguem acessar o status de “verdadeiro”. Finalizamos a seção na busca por dialogar com uma perspectiva decolonial de sociedade e de currículo, entendendo a descolonização dos currículos como estratégia de enfrentamento ao racismo, em suas variadas formas de expressão.

Na seção seguinte, contextualizamos o marco normativo das Relações étnico-raciais nas políticas curriculares nacionais e municipais. Analisamos os desdobramentos da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) nos ordenamentos curriculares, com destaque ao papel dos Movimentos Negros como atores políticos no tensionamento das políticas curriculares como

modo de inserir nas escolas uma perspectiva antirracista. Primeiramente, recorreremos aos documentos nacionais, dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História (BRASIL, 2004), assim como o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes (BRASIL, 2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Na sequência, nos debruçamos sobre os documentos curriculares municipais, a Lei 4446/1994, alterada pela Lei 10.764/2021; as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (PMF, 2010); as Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF, 2012), assim como o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF, 2015), o Plano municipal de Educação (PMF, 2016); finalizamos com a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais (PMF, 2016a).

Na quinta seção, realizamos movimento de aproximação aos documentos curriculares das unidades educativas amostradas. Por meio de questionário elaborado no *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, destinado à equipe gestora (diretoras e supervisoras), buscamos identificar a percepção dessas profissionais sobre o seu papel diante do currículo ERER e sobre o desenvolvimento desse currículo pelas professoras. Na sequência, organizamos os dados desses questionários em quadros, dialogando com o que foi expresso. Esta seção também inclui a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades selecionadas, naquilo que se refere às Relações étnico-raciais, bem como, aproximação com as professoras, com questionário também realizado via *Google Forms* e estudo dos planejamentos dessas docentes, na tentativa de compreendermos como a Matriz ERER está contemplada e (re)significada.

A última seção está destinada às considerações finais.



## 2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para identificar a produção científica existente e justificar a necessidade e pertinência da investigação, realizamos um levantamento da produção científica. As buscas foram realizadas no Scielo e Google Acadêmico e nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Estabelecemos como recorte temporal as pesquisas realizadas de 2003 a 2019, a fim de acompanhar a evolução do campo de estudos a partir do marco temporal da Lei 10.639/2003. Em nossas buscas, encontramos duas pesquisas do tipo Estado da Arte (REGIS; BASÍLIO, 2018; SILVA, 2018). Essas pesquisas contemplavam o período de 2003 a 2015. Assim, para completarmos o recorte temporal que nos propomos, delimitamos nosso estudo às reuniões nacionais da ANPED dos anos 2015, 2017 e 2019, nos seguintes grupos de trabalho (GTs): GT 07 – “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, GT 12 – “Currículo”, e GT 21 – “Educação e Relações étnico-raciais”, por contemplarem os eixos temáticos inerentes ao problema desta investigação. Além da ANPED, buscamos pesquisas referentes ao tema na especificidade da Educação Infantil no banco de teses e dissertações da UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

### 2.1 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O ESTADO DA ARTE

A busca de artigos nas bases selecionadas foi orientada por palavras-chave que contemplaram três eixos temáticos compósitos do problema em tela, a saber: currículo (curricular, projeto pedagógico, proposta, orientações, diretrizes); Educação Infantil (infância); relações étnico-raciais (ERER). A busca nas bases de dados da Scielo e Google Acadêmico resultou em uma quantidade significativa de produções. Nesse conjunto, como identificamos três estudos recentes de levantamento da produção e/ou estado da arte (VANZUITA, 2013; GAUDIO, 2013; FREITAS 2016) reportando-se às questões étnico-raciais, optamos por concentrar nossa atenção neles, uma vez que já contemplavam as bases mais conhecidas. Estudos do tipo Estado da Arte produzidos por Regis e Basílio (2018) e Silva (2018a) mostram que a partir de 2003 há uma crescente nas pesquisas acadêmicas preocupadas em entender a relação entre Educação, Currículo e Relações étnico-raciais nos ambientes educativos. As autoras analisaram 38 artigos, 13 teses e 58 dissertações da área da educação, publicados entre 2003 e 2014, que tratam, respectivamente, de Currículo e Relações étnico-raciais e Educação das Relações étnico-raciais nas Instituições Escolares.

Essas autoras constataram que majoritariamente tem sido escolhida uma abordagem qualitativa para lidar com o tema, bem como, as pesquisas em sua maioria, são realizadas nos sistemas públicos de Educação Básica, contemplando as redes municipais de ensino.

Como referencial teórico mais utilizado sobre as questões étnico-raciais aparecem os autores Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro. Sobre currículo, os autores mais citados são Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flavio Barbosa Moreira. Outros aportes teóricos são buscados em Michael Apple, Henry Giroux, Jurjo Torres Santomé, Elisabeth Macedo, Vera Candau e Ana Canen, com produções nas áreas da educação, antropologia, sociologia da infância, entre outros menos expressivos. Silva (2018, p. 128) pontua, no entanto, que nas pesquisas chama atenção “a falta de busca de referências, entre já não rara produção brasileira, sobre ou relacionada a Relações étnico-raciais e educação, bem como o pouco conhecimento ou ausência de autores latino-americanos e africanos”. Insiste-se em buscar nos autores do bloco eurocêntrico respostas para problemas nacionais, em detrimento de autores que falam a partir da perspectiva colonial latino-americana.

Conforme Regis e Basílio (2018) e Silva (2018), é recorrente nas pesquisas a reflexão acerca dos desafios para a inclusão do trabalho com as Relações étnico-raciais ocupando espaços diários, como atividades contínuas, destacando que a implementação da Lei 10.639/03 ocorre de forma esporádica, por meio de iniciativas isoladas. Problematizam a incompatibilidade entre o estabelecido no arcabouço legal e o que ocorre no currículo na ação. As professoras e a escola têm conhecimento sobre a lei e a obrigatoriedade do trabalho com as temáticas referentes à cultura e à história africana e afro-brasileira. No entanto, essas ações são abordadas de maneira circunstancial e esporádica.

As pesquisas analisadas discutem a lógica eurocêntrica das práticas curriculares, perpassando as relações no cotidiano da escola e refletindo em tratamento desigual destinado aos estudantes brancos e negros, sendo fator determinante no “sucesso” ou “fracasso” da trajetória escolar de pessoas negras. Em algumas pesquisas analisadas, foi possível perceber como essas questões raciais formam a subjetividade dos estudantes e expressam-se em suas falas, associando as pessoas negras ao negativo e o branco ao bom e desejável (REGIS; BASÍLIO, 2018; SILVA, 2018).

Percebe-se que as crianças experienciam o currículo de forma conflitante. Se por um lado há um discurso moralista, generalizado em falas como “não pode discriminar” e “somos todos iguais”, por outro lado, tanto no currículo quanto nas relações interpessoais, há, marcadamente, estereótipos, inferiorizações, silenciamentos, ou seja, o racismo disfarçado

numa “igualdade abstrata”, pois que não encontra apoio nas práticas cotidianas. As diferenças que compõem os sujeitos da educação são tratadas como desigualdade e, de maneira discriminatória, há uma medição das capacidades das crianças através da régua eurocêntrica.

Conforme as análises, há uma tendência de as professoras associarem alunos negros a problemas de desempenho. As diferenças são transformadas em patologias e, ao tratar do “fracasso escolar”, há um recorte racial onde, mesmo em condições sociais idênticas, os negros apresentam maior índice de descontinuidade no processo educativo. Assim, percebemos um sistema complexo de racismo no currículo, numa teia que engloba os professores, os conteúdos, as relações interpessoais, os livros didáticos, as imagens que compõem a escola. Há um aparato para que as pessoas negras não se sintam bem nesses espaços. Tudo que há na escola não fala delas, ou para elas, e tudo que é considerado “bom e belo” não se assemelha às suas representações.

As pesquisas analisadas demonstram que a escola não está alheia ao debate, mas que a inserção dos assuntos referentes à Lei 10.639/2003 ocorre em meio a enfrentamentos, tensões e desacordos entre os atores responsáveis pela educação, incluindo-se secretarias de educação, docentes e equipes gestoras das unidades educativas (REGIS; BASÍLIO, 2018; SILVA, 2018). Os relatos vão ao encontro da dificuldade de transgredir o currículo oficial, no intento de realizar um trabalho que contemple as Relações étnico-raciais, em um grande esforço em busca de material, formações, leituras, para conseguir inserir o tema no cotidiano escolar. Por outro lado, “a branquitude não se pensa” está dada em todas as situações sociais e ocorre de maneira “natural”, sendo o *modus operandi* do sistema educativo. Demonstra assim a força do currículo oficial e como ele se blinda, limitando os tempos, espaços e conteúdos para que ocorram mudanças na prática, mas trazendo em seu bojo um discurso progressista. As práticas escolares são permeadas pelo mito da democracia racial, mas o que acontece no interior das instituições é a ideologia do branqueamento. Conforme Regis e Basílio (2018) e Silva (2018a), a escola transmite um currículo monocultural, dificultando o processo de construção da identidade étnico-racial e autoestima das crianças.

Algumas pesquisas trazem relatos de alunos negros que, ao serem confrontados por outros colegas com expressões racistas e pejorativas, não encontram respaldo da equipe pedagógica. Há um silenciamento por parte dos docentes, que não problematizam essas questões, deixando-as circular no meio educativo numa esteira de normalidade. Conforme sistematização de Silva (2018), as pesquisas apontam que

O “silenciamento” é uma das ações, atitudes, estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores

não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua raça/cor, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. [...] A pouca ou ausência de intervenção causa sofrimento junto às crianças negras, intensificando a baixa autoestima, além de promover segregação e pouca convivência entre crianças negras e não negras. (SILVA, 2018, p. 131).

Constatou-se, por meio do Estado da Arte realizado por Regis e Basílio (2018) e Silva (2018), que a promulgação da lei 10.639/03 tem tensionado o currículo hegemônico e o trabalho com as Relações étnico-raciais nas instituições escolares, fomentando indagações ao currículo eurocêntrico. A análise da produção mostrou um processo de avanço no reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, discriminações, etnocentrismo e outros na vida e construção das subjetividades dos educandos.

Alguns artigos explicitam que os cursos de graduação, mesmo em licenciaturas, não abordam o tema, ou o fazem de maneira pontual e superficial, incidindo de maneira negativa já na formação inicial dos professores. Silva (2018) conclui que o problema para o trabalho com as Relações étnico-raciais nos sistemas educativos não está na falta de leis e orientações para implementá-las – trata-se de um problema maior, engendrado no interior da sociedade e que estrutura o currículo. Indo ao encontro de um projeto social, de apagamento da cultura afro e ressaltando a branquitude como ideal a ser seguido, reiteramos que, enquanto a branquitude não se pensa, está dada “naturalmente” no curso escolar. Para incluir as temáticas referentes à Lei 10.639/03, há que mover todo um aparato material e cognitivo.

Podemos perceber, conforme Regis e Basílio (2018) e Silva (2018), que se dão na educação os relatos das piores experiências com o racismo que nossas crianças enfrentam. A educação reproduz como parâmetro de normalidade as experiências de discriminação, tendo a raça como fator determinante. A escola é um sistema de produção de subjetividades, afetando negativamente as pessoas negras. A educação torna natural o racismo quando não o discute e não o combate com atitudes e um currículo pensando essas diferenças. Ou seja, tal qual a escola é organizada, se apenas seguirmos o currículo oficial e naturalizarmos as relações em uma “igualdade abstrata”, estaremos segregando as crianças negras, passando informações de inferioridade, apagamento das diferenças, da história de luta do povo negro, das resistências, dos heróis e heroínas negras e do protagonismo desses sujeitos no desenvolvimento da cultura, do pensamento intelectual, artístico, científico, gastronômico, das técnicas de trabalho, da musicalidade e outras. Em se tratando de educação brasileira, silenciar é reproduzir o racismo numa esteira de normalidade. Lutar contra o racismo na escola exige

movimentar toda uma estrutura que se configurou no período colonial e que perdura até nossos dias.

Esses mecanismos de desigualdades foram instaurados no período colonial. Para uma leitura mais cuidadosa do momento atual, onde percebemos, através de todas as pesquisas, como o racismo opera nas escolas, é interessante fazermos uma retrospectiva, ainda que superficial, da história da construção das categorias de Raça e de Colonização, e de como o Racismo é uma tecnologia que perpassa as relações sociais, com anuência do Estado, para perpetuar privilégios de alguns grupos, em detrimento de mais da metade da população brasileira.

### 2.1.2 Relações étnico-raciais nos trabalhos apresentados na ANPED

O levantamento inicial relacionado aos trabalhos publicados nas reuniões Nacionais da ANPED com discussão sobre as Relações étnico-raciais e foco na Educação Infantil, apresentados ao GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 12 – Currículo, e GT 21 – Educação e Relações étnico-raciais, nos anos de 2015, 2017 e 2019, resultou em 20 trabalhos. Após a leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução, selecionamos nove para compor a amostra intencional.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados nos ANAIS das reuniões Nacionais da ANPED, no recorte temporal de 2015 a 2019, sobre as Relações étnico-raciais e foco na Educação Infantil, nos GTs 7, 12 e 21

Ano	GT	Título do Trabalho	Autor	Instituição
2019	7	“Tia, quero ser negro”: diferenças étnico-raciais na creche	Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves	CRE/RJ
2019	21	Matriz curricular para a educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica de Florianópolis: análises sobre a Educação Infantil	Eduarda Souza Gaudio Thaís Regina de Carvalho	UFSC UFPR
2017	7	Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil	Tarcia Regina da Silva	UPE
2015	7	Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas	Silvia Helena Vieira Cruz	UFC
2015	7	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral	UFPR
2015	7	Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Eduarda Souza Gaudio	UFSC
2015	21	O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?	Simone Vanzuita	UFSC
2015	21	A contribuição da pesquisa e da ação de Fúlvia Rosemberg para o campo da Educação e as	Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	UFMG

		Relações étnico-raciais		
2015	21	Educação Infantil e Relações étnico-raciais: a lei no papel, a lei na escola	Aline de Assis Augusto	UFJF

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos Anais da ANPED (2020).

Dos nove trabalhos selecionados, três versam sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e analisam seus desdobramentos enquanto produtora de currículo nas instituições de Educação Infantil. As pesquisas demonstram preocupação em observar como o currículo tem sido organizado nas relações cotidianas com as crianças, de modo a garantir a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. Dentre essas pesquisas, destaco os achados de Amaral (2015), por constatar que, mesmo com a implementação da lei na unidade de ensino na qual realizou a observação, a ação pedagógica ainda está vinculada ao ideário que prioriza a branquitude; nos espaços e ambientes, as imagens remetem sempre a um fenótipo humano branco, de bochechas rosadas e cabelos lisos. Na construção da identidade das crianças, aquelas consideradas brancas demonstram satisfação com seu tom de pele e cabelo, enquanto as crianças negras e pardas passam por um processo de negação de seus traços e não aceitação de sua cor de pele e cabelos. A situação observada, conforme argumenta a autora, abarca de modo determinante toda a subjetividade das crianças, conforme exemplifica: “as crianças brancas, no decorrer da pesquisa, em especial nos momentos iniciais, se mostraram sempre mais arrojadas, falantes e participativas do que as pretas e pardas” (AMARAL, 2015, p. 9).

Nas pesquisas que envolvem diretamente o olhar para as crianças, como elas se relacionam e se percebem no ambiente da Educação Infantil, sua autoidentificação étnico-racial, encontramos três trabalhos interessados em ouvir essas crianças, em como expressam as marcas de branqueamento e a negação de seus traços fenóticos. As pesquisas demonstram que desde a mais tenra idade as crianças verbalizam os significados já apropriados, expondo falas onde se traduz que branco é igual a bonito e bom e negro igual a feio e ruim. Dentre essas pesquisas marcadas por um olhar sobre a autoidentificação das crianças, destaco a de Silva (2017), realizada com crianças de quatro e cinco anos que eram incentivadas a uma reeducação das Relações étnico-raciais, demonstrando uma autoimagem positiva, onde as crianças se autodenominavam conforme a cor de pertença.

Nessa perspectiva de construção de identidade das crianças, há uma pesquisa de Silvia Helena Vieira Cruz (2015), intitulada “Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas”, que reporta para o pequeno número de trabalhos que investigam os

processos de discriminação com crianças, especialmente trabalhos que se propõem a “ouvi-las” diretamente. A pesquisadora interessou-se em indagar como as crianças de três anos percebem as diferenças físicas inerentes à pertença étnico-racial e como lidam com a discriminação.

A Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica do Município de Florianópolis aparece como objeto de pesquisa de um trabalho apresentado no GT 21, em 2019. A pesquisa, intitulada “Matriz curricular para a educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica de Florianópolis: análises sobre a Educação Infantil”, de Eduarda Souza Gaudio e Thaís Regina de Carvalho (2019), analisou como esse documento curricular contemplava as crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil. Como resultado, evidenciou que ao longo da Matriz Curricular há indicações de textos específicos para as docentes, assim como obras de literatura infantil e compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas.

### 2.1.3 Relações étnico-raciais nas teses e dissertações da UFSC

Enquanto a Educação Infantil caminha para consolidar-se como campo de interesse em pesquisas acadêmicas, nas discussões que integram Educação Infantil e Relações étnico-raciais ainda há um caminho a ser percorrido na produção de conhecimento. No banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, encontramos três dissertações que contemplam essas questões e situam-se no âmbito das redes municipais de ensino, sendo respectivamente de Itajaí, São José e Florianópolis.

Quadro 2 - Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE) que tratam de Educação Infantil e Relações étnico-raciais.

Ano	Categoria	Título do trabalho	Autor	Instituição
2013	Dissertação	Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de Educação Infantil	Simone Vanzuita	UFSC
2013	Dissertação	Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	Eduarda Souza Gaudio	UFSC
2016	Dissertação	A educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos	Priscila Cristina Freitas	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira dissertação, de autoria de Simone Vanzuita, intitulada “Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de Educação Infantil”, defendida em 2013 (VANZUITA, 2013), teve como objetivo observar se na prática as orientações expressas na Lei 10.639/03 são contempladas nos planejamentos das professoras e desenvolvidas junto às crianças. A pesquisadora utilizou a observação participativa em todos os grupos de uma instituição de Educação Infantil no município de Itajaí. Também analisou os documentos relacionados à Lei 10.639/03 nas esferas federal, municipais e da instituição em que se realizou a pesquisa, bem como, realizou entrevista semiestruturada para melhor compreender as concepções das professoras relacionadas às práticas pedagógicas. “As crianças também foram ‘ouvidas’ em certa medida sobre a questão das relações étnicas e a formulação de atitudes e conceitos” (VANZUITA, 2013, p. 9). Conforme a autora, há contradições entre o que as professoras falam que seria um trabalho adequado com as Relações étnico-raciais e como suas práticas ocorrem de fato. Quanto às crianças observadas, em suas falas e relações, expressam comportamentos marcados por estereótipos adquiridos socialmente.

A segunda dissertação também foi defendida em 2013. De autoria de Eduarda Souza Gaudio, é intitulada “Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero” (GAUDIO, 2013). A pesquisa buscou dar visibilidade às crianças, suas relações com seus pares e com as professoras, suas manifestações sociais e culturais. Teve como objetivo geral analisar os processos sociais efetivados pelas crianças e seus pares e com os adultos envolvidos nas Relações étnico-raciais num Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São José. A pesquisa etnográfica acompanhou um grupo de crianças entre quatro e cinco anos, preocupando-se em perceber como elas se relacionavam com seus pares e adultos, numa perspectiva étnico-racial. Também realizou levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a temática étnico-racial no âmbito da Educação Infantil e analisou documentos nacionais e locais que norteiam o trabalho das instituições de Educação Infantil, no que se refere à Educação das Relações étnico-raciais.

A terceira dissertação, defendida em 2016, de autoria de Priscila Cristina Freitas, é intitulada “A educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos” (FREITAS, 2016). A pesquisa buscou analisar como é abordada a educação das Relações étnico-raciais nos documentos normativos em três diferentes instâncias: nos documentos nacionais de Educação Infantil, nos documentos municipais e nos projetos político-pedagógicos das unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis localizadas no entorno do Maciço do Morro da Cruz.



Com abordagem metodológica qualitativa, teve como referência a análise de conteúdo, realizando pesquisa sobre o estado do conhecimento sobre o tema.

A autora destaca que os documentos normativos reconhecem as questões raciais e a diversidade e ressaltam a importância de combate ao racismo e discriminações. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades de Educação Infantil analisadas demonstram um diálogo com os documentos normativos municipais, no que tange às questões étnico-raciais, “no entanto, são poucos os que propõem ações e projetos pedagógicos específicos que contribuam para o combate à discriminação e preconceito nas Instituições de Educação Infantil” (FREITAS, 2016, p. 11).

As três dissertações produzidas situam-se no âmbito da Educação Infantil e das Relações étnico-raciais. Conforme explicitado, as duas primeiras possuem como foco observar diretamente a construção das Relações étnico-raciais entre as crianças e com as professoras. O olhar se voltou mais demoradamente para a prática. Os documentos curriculares oficiais foram analisados como suporte para compreender a prática, não foram objeto de pesquisa propriamente dita. Já na terceira pesquisa observamos uma maior proximidade com a abordagem de nossos estudos, no entanto, com um recorte que compreende as unidades de Educação Infantil somente do Maciço do Morro da Cruz, com análise dos projetos pedagógicos gerais das instituições. Em nossa pesquisa, buscamos contemplar uma amostragem que nos permitisse mapear em todas as regiões das unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis o desenvolvimento das produções curriculares locais na perspectiva da educação das Relações étnico-raciais, analisando tanto os PPPs quanto os planejamentos das professoras, por se aproximarem mais do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000).

Como se trata de um campo de pesquisa ainda em formação, cada estudo traz importantes contributos para pensarmos a Educação Infantil e suas relações com a educação das Relações étnico-raciais. Percebemos como cada pesquisa constrói um degrau onde podemos apoiar novos conhecimentos e onde teremos que avançar. De modo geral, todas contribuem para um entendimento sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas unidades de Educação Infantil, com desdobramentos nas políticas curriculares locais. Na pesquisa de Freitas (2016) realizada no município de Florianópolis, a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais ainda não existia como marco legal. Assim, nosso estudo avançou no sentido de abranger uma amostra mais ampla de instituições, contemplando 31 unidades com o questionário enviado à equipe gestora, perspectivando o cenário do município. A análise também incluiu uma matriz curricular específica para orientar a ação pedagógica

relativa às questões étnico-raciais. Assim, tanto nos PPPs quanto nos planejamentos percebemos avanços na construção de possibilidades de apropriação nos currículos após esse documento ter se tornado currículo oficial no município.

#### **2.1.4 Itinerário de Pesquisa**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa porque procura se aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, que não podem ser perceptíveis e captáveis apenas por meio de médias e estatísticas (MINAYO, 1995). De acordo com diversos autores (GODOY, 1995; LUDKE; ANDRE, 2012), são características da pesquisa qualitativa a utilização do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e o fato de o pesquisador se constituir em instrumento fundamental para esta coleta; é uma pesquisa eminentemente descritiva, que se preocupa em analisar o significado que as pessoas dão a determinadas questões; o enfoque na análise dos dados é indutivo; pode ser desenvolvida utilizando-se metodologias diferentes, isto porque não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que os pesquisadores explorem novos enfoques para desenvolver o trabalho.

O universo da pesquisa é a Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME). Conforme dados disponibilizados no site da PMF, no ano de 2020 a RME possuía 80 (oitenta) Núcleos de Educação Infantil<sup>11</sup>, subdivididos por regiões: Norte - 17 unidades; Leste - seis unidades; Central - 24 unidades; Continental – 16 unidades; Sul - 17 unidades. No escopo da pesquisa qualitativa, para investigar nosso objeto de estudo e coletar as informações e dados necessários à análise, desenvolvemos pesquisa exploratória, estudo documental (normativas de âmbito nacional e municipal, projetos político-pedagógicos e planos de ensino) e aplicação de questionários para equipes gestoras e professoras responsáveis pelos planejamentos. Conforme Menezes e Silva (2001) a pesquisa exploratória proporciona uma maior familiaridade com o problema, pois aproxima o pesquisador de seu tema, por meio de estratégias e instrumentos diversos. Na pesquisa documental o pesquisador deve estar atento a três aspectos fundamentais: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos não é aleatória, mas se dá conforme o objeto a ser investigado, com as ideias e hipóteses que acompanham a necessidade da pesquisa (GODOY, 1995).

---

<sup>11</sup> As unidades conveniadas e as vinculadas às escolas de Ensino Fundamental não entraram na amostra da pesquisa.

A análise de conteúdo, técnica disseminada por Bardin (1977), oferece subsídios teórico-metodológicos para o tratamento e sistematização dos dados e informações levantados. Conforme Godoy (1995), essa técnica é uma das mais utilizadas, consistindo em instrumento metodológico que pode ser aplicado a discursos de diversas naturezas, como documentos, comunicação oral, notícias, etc. As informações expressas tanto por meio oral quanto escrito contêm mensagens explícitas e implícitas, carregadas de significados, pois aquele que diz, possui um lugar de fala. Segundo Franco (2003), na análise de conteúdo se utiliza a fórmula: “Quem diz o que, a quem, como e com que efeito e por quê?”. É com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. A contextualização daquele que fala, do lugar que ocupa, deve ser considerada como um dos principais requisitos a fim de garantir a relevância dos resultados. O ponto de partida é a mensagem. Ela expressa um significado e um sentido. Assenta-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer elemento do processo de comunicação. Produzir inferências é correlacionar o conteúdo das mensagens com outros conteúdos. Toda análise de conteúdos implica comparações. Conforme Bardin (1977) o primeiro momento dessa metodologia de pesquisa dos discursos é denominado pré-análise<sup>12</sup>, e consiste na fase de organização dos materiais. Geralmente essa fase possui três dimensões: a escolha dos documentos a serem analisados; a formulação de hipóteses e objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Essas fases não seguem uma ordem cronológica, embora estejam estreitamente ligadas umas às outras.

Ainda dentro da pré-análise, pela *leitura flutuante* se estabelece um primeiro contato com os documentos, deixando-se invadir por impressões, sendo uma leitura mais dinâmica e menos profunda. Em seguida temos a *escolha dos documentos*, onde determinamos quais as partes ou se todo do documento será analisado, constituindo um *corpus*, sendo este o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Conforme a autora, a escolha desse *corpus* implica em regras, sendo as principais: *regra da exaustividade*, onde todos os documentos que se relacionem com o campo do *corpus* devem ser reunidos, não podendo deixar de fora nenhum elemento que se relacione com o objeto de análise; *regra da representatividade*, segundo a qual a análise pode se efetuar a partir de uma “amostra”, desde que essa amostra seja uma parte representativa do universo

---

<sup>12</sup> Embora a grafia do termo tenha sido alterada com a reforma ortográfica, optamos por não alterá-lo, uma vez que é a denominação de uma etapa da análise proposta por Bardin (1977).

pesquisado, quando os resultados poderão ser generalizados; *regra da homogeneidade*, segundo a qual os documentos analisados devem possuir semelhança entre si. Por exemplo: no caso do questionário enviado às unidades, todos devem se referir ao mesmo tema, ser obtidos mediante utilização das mesmas técnicas, ser aplicados por sujeitos semelhantes e, ainda, ter representatividade quanto ao número de instituições abrangidas. E, por fim, a *regra da pertinência*, onde os documentos do *corpus* devem corresponder aos objetivos que orientam o estudo.

Na análise, a *referenciação dos índices* e a *elaboração de indicadores* diz respeito aos índices manifestados num dado texto. Sua organização sistemática comporá os indicadores. Por exemplo, o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. “Se se parte do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequente é repetido [...], o indicador correspondente será a frequência deste tema” (BARDIN, 1977, p. 100).

Uma vez escolhidos os índices, aqui entendidos e denominados de categorias, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Finalizando a etapa de pré-análise, temos ainda a *preparação do material*, onde todo o material reunido deve ser preparado. Como, por exemplo, a transcrição de entrevistas gravadas, o recorte de artigos, etc.

Após essa exposição da primeira etapa, intitulada pré-análise, chegamos à segunda etapa, onde ocorre a *exploração do material*, efetivamente. Sendo esta a fase da análise propriamente dita, não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas.

Por fim, chegamos à fase de *tratamento dos resultados obtidos e interpretações*. Dessa análise e interpretação podem surgir questões para uma nova análise, e o objetivo dessa interpretação dos resultados é a sua utilização com fins teóricos e pragmáticos.

O *corpus* documental está composto por documentos de territorialidades diversas: nacional, municipal e das unidades educativas. Tomaremos o primeiro conjunto, o marco regulatório nacional (BRASIL, 2003), como parâmetro para comparação, por ter sido analisado em diversos estudos (GOMES; JESUS, 2013; PEREIRA, 2016; OLIVEIRA; SILVA, 2017). Os demais serão analisados detidamente com base em instrumentos específicos.

Quadro 3 - Corpus documental de referência.

<b>Abrangência</b>	<b>Documentos</b>	<b>Data</b>	<b>Órgão de expedição</b>
Nacional	1) Lei 10.639, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências	2003	Ministério da Educação
	2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2004	Conselho Nacional de Educação
	3) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Conselho Nacional de Educação
	4) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	2013	Ministério da Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 4 - Corpus documental do estudo.

<b>Abrangência</b>	<b>Documentos</b>	<b>Data</b>	<b>Órgão de expedição</b>
Municipal	1) Lei 4.446 Institui a Inclusão do Conteúdo "História Afro-Brasileira" nos Currículos das Escolas Municipais de Florianópolis/ Alterada pela Lei 10.764/2021	1994/2021	Prefeitura Municipal de Florianópolis
	2) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil	2010	Prefeitura Municipal de Florianópolis
	3) Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2012	Prefeitura Municipal de Florianópolis
	4) Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2015	Prefeitura Municipal de Florianópolis
	5) Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais	2016	Prefeitura Municipal de Florianópolis
	6) Plano municipal de educação	2015-2025	Prefeitura Municipal de Florianópolis
Unidades Educativas	1) Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)	Última versão	Unidades Educativas
	2) Planejamentos professoras	2019	Unidades Educativas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Não foi tarefa fácil realizar uma pesquisa em nível de Mestrado em Educação em um momento único da era moderna, ou seja, em meio à pandemia de COVID-19. Além da devastação ocasionada pelo vírus, observamos o despreparo do governo em lidar com a doença e a demora em vacinar a população, contributivo para a perda de milhares de vidas.

De acordo com a Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>13</sup> (UFMG), pretos e pardos são os que mais desenvolvem os casos graves da doença e vêm a óbito. A cada dez pessoas que relatam mais de um sintoma da COVID-19, sete são pretas ou pardas. Esse padrão se explica pelo racismo, que estrutura a sociedade e engendra as desigualdades sociais, fragilizando a saúde da população negra, que conseqüentemente é a mais afetada pela doença e a que menos possui acesso ao sistema de saúde. Diante desse cenário de necropolítica (MBEMBE, 2016), aliado à suspensão das atividades presenciais nas unidades de educação, o isolamento social trouxe ansiedade, falta de concentração, dificuldade de escrever, pensar, sendo ato de resistência e persistência a continuidade dos estudos e a finalização da pesquisa. Ainda que não tenhamos realizado os estudos como gostaríamos, estamos conscientes de termos feito o que foi possível fazer nesse cenário catastrófico e inusitado.

Em meio a essa crise mundial, inevitavelmente nossa metodologia de pesquisa ficou prejudicada. A falta de contato pessoal com os sujeitos da pesquisa afetou negativamente, pois todas as ações passaram a ser realizadas de modo remoto, via *e-mail* e *WhatsApp*. E como não podíamos estar presentes para explicar e solicitar os PPPs e planejamentos das professoras, o trabalho *on-line* tornou-se impessoal e com baixa adesão.

Iniciamos nossa aproximação com as unidades educativas enviando questionários com questões abertas e fechadas para diretoras e supervisoras pedagógicas, ou seja, a equipe gestora. Os questionários foram enviados via *e-mail* institucional dos NEIMs da Rede Municipal de Florianópolis, por meio da ferramenta do *Google Forms*. Dividimos o questionário em dois eixos de análise: ação dos gestores em relação à Matriz ERER e percepção dos gestores em relação ao trabalho das professoras com a Matriz ERER.

Para aplicação do questionário, não delimitamos amostra *a priori*. Enviamos para todas as 80 unidades, de modo a contemplar diretoras e supervisoras pedagógicas. Os questionários que retornaram no prazo estabelecido compuseram a amostra do estudo. Salientamos a dificuldade em receber a devolutiva dos questionários: dos 80 enviados, 31 retornaram.

Para a distribuição do instrumento de pesquisa, foi realizado um primeiro contato com a equipe gestora via *e-mail*, explicando a pesquisa, o TCLE e o questionário, e em seguida enviamos as perguntas (ver Anexo 2). As respostas foram encaminhadas para o *e-mail* da

---

<sup>13</sup> UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Medicina. **Negros morrem mais pela covid-19.**

<sup>24</sup> de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>. Acesso em: junho de 2021.

pesquisadora. Após a análise desse material, elegemos as unidades educativas que responderam nos questionários que existia a prática EREER em suas unidades. Buscamos selecionar duas unidades de cada região: Sul, Leste, Central, Norte e Continental. No entanto, após enviar *e-mail* para dez unidades solicitando o PPP e ajuda para aproximação com as professoras, não obtivemos respostas. Mudamos a estratégia. Dentre as unidades pré-selecionadas, buscamos professoras próximas à pesquisadora, com quem estabelecemos contato direto via *WhatsApp*. Com os planejamentos “em mãos”, solicitamos o PPP às diretoras. Assim, conseguimos combinar quatro PPPs com quatro planejamentos das mesmas unidades. Enquanto a pesquisadora se desesperava pelo pequeno número de participantes, a orientadora tranquilizava, ressaltando que ainda que fosse somente um PPP e um Planejamento, a pesquisa seria feita. Importante destacar que quando se pesquisa é preciso aprender a lidar com o imprevisível.

Consideramos como desafio imposto à pesquisa conseguir acesso ao planejamento das professoras. Acreditamos que a insegurança em compartilhar suas escritas, o medo de serem “julgadas”, a dificuldade ainda encontrada em trabalhar com a Matriz EREER tenha contribuído com as diversas recusas em ceder o planejamento. Muitas professoras também declinaram do convite por motivos de perda dos dados do computador. Elegemos o ano de 2019 como data dos planejamentos, pois decidimos olhar para aquelas ações pensadas para a prática com as crianças, quando a Educação Infantil transcorria em uma esteira de “normalidade”, livre das privações impostas pelo coronavírus.

Nos PPPs e nos planejamentos docentes a que tivemos acesso, separamos tudo que se referia à diversidade e às relações étnico-raciais, organizamos em quadros e na sequência buscamos dialogar com os documentos, autores e autoras. Ao recolhermos os planejamentos das professoras, interessadas em conhecer um pouco sobre suas trajetórias na inclusão da temática das Relações étnico-raciais em suas práticas docentes, enviamos um questionário (ver Anexo 3) via *Google Forms* com algumas questões referentes a tempo de serviço na Rede Municipal de Florianópolis, como se autodeclaram no quesito raça/cor, participação em cursos de formação e principais dificuldades encontradas para a implementação da temática em sala de aula.

Como suporte à análise dos documentos nacionais, municipais e das unidades educativas selecionadas, considerados os três eixos temáticos desdobrados do problema, elencamos algumas categorias *a priori*. No decorrer do estudo, outras categorias foram inseridas, posto que a pesquisa também foi se constituindo na caminhada.

Quadro 5 - Eixos e categorias para análise do Currículo ERER, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Ensino.

Eixos de análise	Categorias de análise	Parâmetro
Estrutura do documento	Organização	Instância de produção
		Tipo de documento
		Como foi construído
	Sujeitos	Estrutura
		Da elaboração do documento
Outra(s)?	De destino do documento	
Concepções	Relações étnico-raciais	Com teorização clara e referenciada
		Pode ser inferida do contexto geral
	Raça	Com teorização clara e referenciada
		Pode ser inferida do contexto geral
	Racismo	Com teorização clara e referenciada
		Pode ser inferida do contexto geral
	Identidade	Com teorização clara e referenciada
		Pode ser inferida do contexto geral
Diferença	Com teorização clara e referenciada	
	Pode ser inferida do contexto geral	
Outra(s)?		
Organização Curricular	Forma de inserção do tema no currículo	Núcleo curricular
		Disciplina específica
		Temas distribuídos em várias disciplinas (integração curricular?)
		Conteúdo transversal
		Como atividades em todas as disciplinas
		Indicações para a Educação Infantil
		Outra(s)?
	Tempos curriculares	Organização do tempo curricular geral diário/semanal/ anual
		Rotinas
		Tempo curricular dedicado ao tema das Relações étnico-raciais
		Outra(s)?
	Espaços Curriculares	Indicativos de como os espaços acolhem a temática
		Acessibilidade a espaços que expressem a diversidade cultural
		Acessibilidade a materiais que expressem a diversidade cultural
Outra(s)?		
Organização Didático-Pedagógica	Ação pedagógica	Indicação do trabalho com conhecimentos étnico-raciais
		Indicativos de organização de espaços que acolhem a temática
		Indicativos de acesso aos materiais que expressam a diversidade étnico-racial
		Propostas que promovam a Interação entre as crianças
		Proposições específicas para abordar a temática
		Participação das famílias
		Cuidar e educar como expressão do acolhimento das Relações étnico-raciais
		Inserção de brinquedos e brincadeiras que expressem a diversidade cultural
		Outra(s)?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).



Como base epistemológica, buscamos principalmente na teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000, 2013) as lentes teórico-metodológicas sobre currículo. Especialmente no que diz respeito aos processos envolvidos desde a elaboração dos textos curriculares até sua implementação nas redes de ensino e unidades educativas.

Ao tratar das relações étnicas e da diversidade, contemplamos abordagens decoloniais com autores como Almeida (2019), Moura (2019), Maldonado-Torres (2020), Gomes (2020, 2017), Santos (2009) e Passos (2012, 2014).

### 3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Ao longo desta seção apresentamos alguns conceitos essenciais para compreendermos melhor a inserção da educação para as relações étnico raciais no currículo escolar e, em especial, na Educação Infantil. Raça, racismo, preconceito, colonização, decolonialidade, entre outros, constituem lentes teóricas para analisarmos a constituição dos currículos.

O padrão de dominação da Europa sobre outros países, principalmente as Américas e África, impôs o eurocentrismo como perspectiva cognitiva, não exclusivo dos europeus, mas também de todos os educados sob essa hegemonia para produzir uma colonialidade do poder no processo de exploração/dominação capitalista (QUIJANO, 2009). Esse poder também atua sobre as políticas e as práticas curriculares balizadas pela epistemologia<sup>14</sup> branca ocidental. Como resultado, vemos o apagamento do que se diferencia desse padrão questão mobilizadora dos movimentos decoloniais em processos que, além de resistência à força da colonialidade, disputam nas políticas educacionais e curriculares, nos sistemas educacionais e nas práticas das professoras, o espaço da diversidade e da diferença<sup>15</sup>.

Iniciamos pela discussão sobre colonização, raça e racismo com o objetivo de questionar as intencionalidades colonizadoras e ampliar nossa leitura sobre como o racismo se constitui. Na sequência, trabalhamos com a decolonialidade como a perspectiva antirracista mobilizada na direção de construir uma sociedade capaz de compreender as diferenças e o mundo como o lugar onde todos possam existir. Por fim, discutimos a Educação para as relações étnico-raciais como possibilidade para descolonizar os currículos.

#### 3.1 COLONIZAÇÃO, RAÇA E RACISMO: “NINGUÉM COLONIZA INOCENTEMENTE”<sup>16</sup>

Conforme Luiz Felipe de Alencastro (2010) mais de 11 milhões de pessoas saíram forçadamente da África no período escravista. Provavelmente nunca mais veremos um transporte forçado de pessoas de um continente para outro, nessas proporções e de maneira tão desumana. Desse contingente de pessoas negras, estima-se que cinco milhões chegaram ao Brasil, principalmente entre 1550 a 1856. O Brasil foi o maior receptor dessas pessoas e o que

<sup>14</sup> Adotamos a perspectiva de Santos (2009, p. 9), para quem “Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”.

<sup>15</sup> Ver Candau (2008, 2011, 2012).

<sup>16</sup> CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Trad. Anísio Garcez Homem, Florianópolis: Livros e Livros, Letras Contemporâneas, 2010, p. 16.

manteve por mais tempo o regime de escravidão. Entre 1560 e 1850, de cada 100 pessoas que chegavam ao Brasil, 86 eram africanos (ALENCASTRO, 2018). Por isso, “a compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo” (ALMEIDA, 2019, p. 104).

Para chegarmos à escravidão, à completa desumanização dos sujeitos, foi imprescindível criar um mecanismo de “separação” das pessoas, aquelas “inferiores”, que poderiam ser sujeitadas a toda espécie de castigos e trabalhos forçados, e as “superiores”, detentoras da cultura e civilidade. É no século XVI, com a expansão dos países europeus e o conseqüente processo de “modernidade”, que Raça emerge como conceito central, como tecnologia de poder e dominação, “para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente” (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Importante percebermos que raça não é algo natural, estático, antes é um processo histórico, social e relacional onde estão imbricados conflitos, poder e decisão. Foi importante produzir um discurso, legitimado pelas ciências, de que os povos escravizados eram pertencentes a um nível sub-humano, assemelhando-se a animais, expropriando suas capacidades cognitivas e emocionais.

O aflorar das raças, da classificação dos seres humanos, a diferenciação entre “civilizados” e “selvagens”, relaciona-se com a reorganização do mundo social do trabalho, na transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista. O processo de colonização expandiu a “civilização” europeia para outros lugares do mundo. Ao falar sobre a colonização, Césaire (2010) nos coloca no cerne do problema.

Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a expansão do Direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear por receio das conseqüências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial. (CÉSAIRE, 2010, p. 17).

A expansão do colonialismo europeu conduziu a elaboração da perspectiva eurocêntrica de conhecimento (QUIJANO, 2005) e a ideia de raça foi imprescindível para a naturalização das relações de dominação entre europeus e os “menos evoluídos” não europeus. Esse instrumento de dominação brutal instaurado pelo colonialismo estabeleceu a

Europa como centro mundial de “desenvolvimento”, “razão”, “superioridade”, que, desde então,

[...] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

A partir da ideologia das raças, instala-se um processo de *racismo* em que o outro precisa ser visto como animalesco, inferior, um processo contínuo de desumanização para justificar seu tratamento desigual e manter privilégios entre aqueles considerados superiores. Desse modo,

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 32).<sup>17</sup>

É certo afirmarmos que não haveria escravidão e racismo sem anuência do Estado e do Direito. Em diversos contextos históricos havia leis<sup>18</sup> restringindo o acesso das pessoas negras a lugares sociais destinados somente aos brancos, como a escola, por exemplo. O Estado sempre foi conivente e produtor da diferenciação. Conforme Moura (2019), durante o período escravista, toda a política do Estado brasileiro se destinava a manter e defender os interesses dos donos de escravos. Isso quer dizer que o negro que chegava coercitivamente no Brasil “tinha contra si todo o peso da ordenação jurídica e militar do sistema, e, com isso, todo o peso da estrutura de dominação e operatividade do Estado” (MOURA, 2019, p. 44).

No limiar do período escravista para o capitalismo dependente (MOURA, 2019, 2020), os mesmos que eram os “senhores de escravos” passaram a ser os detentores dos meios de produção. Não há uma ruptura. O mesmo sistema de racismo e opressão continua a operar, com uma nova envergadura. Permanecem os resíduos da superestrutura escravista.

<sup>17</sup> Silvio Almeida (2019) aborda outros dois conceitos, preconceito racial e discriminação racial. “Preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Enquanto a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. A discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

<sup>18</sup> O Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno (BRASIL, 2004).

Queremos dizer, com isso, que houve uma reformulação dos mitos raciais reflexos do escravismo no contexto da sociedade capitalista dependente que sucedeu, reformulação que alimentou as classes dominantes do combustível ideológico capaz de justificar o peneiramento econômico-social, racial e cultural a que ele [o negro] está submetido atualmente no Brasil através de uma série de mecanismos discriminadores que se sucedem na biografia de cada negro. (MOURA, 2019, p. 39).

Modificam-se as estruturas econômicas, no entanto, perpetua-se o fator racial como modo de selecionar quem poderá acessar não somente os postos de trabalho assalariado, mas a educação, especialmente a superior, e todos os demais direitos ao bem-estar social preconizados como democráticos. Como modo de exclusão das pessoas negras, e no intento de branquear a população brasileira, importou-se mão de obra branca, com leis de incentivo por parte do Estado. Sendo que “o auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge, exatamente, quando o trabalho escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado” (MOURA, 2019, p. 109). Se, anteriormente, os negros eram hábeis trabalhadores, inserindo-se na produção de praticamente todos os bens que circulavam no país, alavancando a economia nacional, com a chegada dos imigrantes criou-se o imaginário de que os negros eram “preguiçosos”, “indolentes” e que os postos de trabalho assalariado deveriam ser ocupados por pessoas brancas.

As pessoas negras foram compelidas para os guetos econômicos e sociais, criando um círculo vicioso de segregação. A discriminação perpetrada pelo racismo incide ao longo das gerações das pessoas negras, com os percursos de vida de todos os membros desse grupo social sendo alterados em função da raça, subtraindo as chances de melhores oportunidades para uma parcela imensa da população – reafirmamos: negros e pardos somam 56% da população brasileira.

Desse modo, percebemos que ao longo dos séculos o fator racial constituiu-se em importante tecnologia para definir quem ascenderia socialmente e quem seria marginalizado e tratado como inferior, mantendo privilégios para um grupo e operando sistemático genocídio da população negra. De acordo com Moura (2019, p. 108):

A estratégia racista das classes dominantes atuais, que substituíram os senhores de escravos, conseguiu estabelecer um permanente processo de imobilismo social que bloqueou e congelou a população negra e não branca permanentemente em nível nacional.

A sociedade foi estruturada para marginalizar negros e negras, naturalizando sua permanência nas franjas sociais de que o capitalismo necessita para baratear a mão de obra. E como parte desse projeto estruturante do Estado, dá-se o contínuo apagamento da história e da

contribuição da população negra para a formação do Estado brasileiro. Mesmo com a população brasileira sendo composta em sua maioria por pessoas negras, quando vamos aos restaurantes, clubes, cinemas, lugares onde seja necessário um poder aquisitivo mais elevado, naturalizamos não ver negros. Ou melhor, eles estão trabalhando nesses lugares, o garçom é negro, o porteiro, a “moça” da limpeza. E nos assustamos ao nos depararmos com médicos negros, cientistas, professores universitários. Parece inverter a ordem social quando o morador de rua é loiro de olhos azuis.

O racismo se consolidou como a ideologia de subalternização das pessoas negras, colocadas em desvantagem social, econômica e política, sempre com a anuência do Estado e das leis que o compõem. Defendemos, desse modo, conforme Almeida (2019) e Moura (2019) a teoria do *Racismo Estrutural*, pois, tal como foi constituída a nossa sociedade desde o tempo colonial, há uma organização social que naturaliza o racismo e o reproduz como parâmetro de normalidade. Ou seja, ao não tomarmos consciência, reproduzimos o racismo em palavras, atitudes, brincadeiras.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Ao se tratar o racismo como estruturante, como modo comum de funcionamento da sociedade, é possível compreender a dificuldade relatada pelos pesquisadores analisados por Regis e Basílio (2018) e Silva (2018) em implementar efetivamente o trabalho com as Relações étnico-raciais. Mesmo com todo um aparato de leis e orientações, o trabalho é moroso, com poucos espaços e tempos previstos para a inserção do tema. O “silenciamento” nas escolas é a mola propulsora para o racismo fluir livremente, pois o currículo é organizado com essa lógica. “Sem nada fazer toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas [...] A única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Quando as pesquisas relatadas no Estado da Arte produzido por Regis e Basílio (2018) e Silva (2018) trazem a perspectiva das professoras sobre as crianças negras, associando-as ao mau desempenho, à indisciplina ou naturalizando o negro como pobre, é importante percebermos toda a operatividade do Racismo Estrutural em nossa psique, em como naturalizamos o fato de crianças negras serem tratadas como inferiores. O “silenciamento” das

professoras diante de cenas racistas reitera que é esse papel que cabe às pessoas negras, numa sociedade estruturada pelo fator racial para a diferenciação das pessoas.

Há um enorme desafio a ser trabalhado. Há um problema que estrutura a sociedade e reflete em todos os segmentos, que é o problema da ideologia das raças, que diferencia as pessoas, privilegiando algumas em detrimento de outras. Configura o Brasil uma “sociedade inconclusa”, como ressalta Moura (2019). Isto porque insiste em ignorar a imensa parcela de negros que constituem o país. A desigualdade racial como caráter estrutural que não se reduz ao progresso econômico, como explicitado nas pesquisas apontadas no Estado da Arte citado anteriormente, em que nas mesmas condições sociais os negros estavam em desvantagem no processo escolar.

É importante entendermos que raça é uma construção social que pode ser desconstruída. Para isso, precisamos não silenciar, mas forçar o sistema escolar e tensionar os currículos para que essa imensa parcela de seres humanos sejam incluídos e valorizados como produtores e consumidores, como sujeitos ativos nos processos econômicos e sociais.

É ilusório pensarmos em avanços sociais sem atentarmos para o fator racial. Não há como termos sociedades democráticas com a naturalização das pessoas negras em situação de pobreza e baixa escolaridade. Um projeto comprometido com o avanço social estabelecerá atitudes antirracistas, sendo imprescindível discutirmos o racismo nas escolas. Conforme pesquisas e documentos oficiais, os sistemas educacionais são o primeiro lugar em que as crianças negras se deparam com o racismo. Na ideia de raça está embutida a naturalização da exclusão e da morte do outro. O racismo molda nossas subjetividades. A ideia de raça precisará ser superada, mas, para ser superada, precisamos expor o quanto ela destrói a vida das pessoas, seus sonhos, sua autoestima. Mas, se a ideia de raça foi construída, e o racismo é uma tecnologia para consolidar a colonização, como construir modos de avançar e resistir? Acreditamos que esse caminho envolve a educação escolar, com a descolonização dos currículos.

### **3.1.2 Decolonialidade e perspectiva antirracista: por um mundo onde muitos mundos possam existir**

Durante mais de 500 anos a história contada pelos colonizadores sobrepujou as demais, hegemônica no discurso branco/eurocêntrico. O movimento de inculcar a ideia de “descoberta” reforçou o caráter colonizador e contribuiu para a construção de um discurso para “normalizar” uma situação de apropriação territorial e hegemônica de padrões

humanos. Na contramão, propomo-nos refletir sobre o papel de resistência dos que foram colonizados como coprodutores de culturas e saberes. Ainda, questionar

A legitimidade das fronteiras dos Estados e a respeitabilidade de qualquer conceito normativo e qualquer prática mediante as quais os cidadãos e as instituições modernas justificam a ordem moderno/colonial, incluindo o sentido normativo de raça, gênero, classe e sexualidade, entre outros marcadores da diferença sociogenicamente gerados. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 33).

Para tanto, recorreremos à Teoria Decolonial como base conceitual para a discussão sobre “os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 29). Conforme esse autor,

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. [...] Descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra ex-impérios e reivindicaram a independência e a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 35).

A colonialidade, como lógica constitutiva da modernidade, ocorreu pela exploração e extirpação das riquezas e subjetividades alheias. A Europa se modernizou negando o outro e assumindo uma posição de poder com pretensão de hegemonização, a partir do seu parâmetro de humanidade. Conforme Maldonado-Torres (2020), porém, as visões de mundo desencadeadas pelo colonialismo não podem ser sustentadas apenas em virtude do poder. Antes, invadem os diversos campos que constituem a experiência humana para consolidar-se como verdade inquestionável. A colonialidade é

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Envolve, portanto, transformação e supremacia na definição do que é o ser, o saber, e o poder:

Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o



que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

Ela incide sobre as principais dimensões que constituem a experiência dos sujeitos, na medida em que constrói visões delimitadas do que seja o ser, o saber e o poder. Reconhece apenas uma forma de perceber essas dimensões como verdadeiras e trabalha na direção de estruturar uma sociedade para que essas “verdades” sejam consolidadas nos discursos. O sujeito é a meta, pois “é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 43). Na lógica colonial, a visão de mundo válida e adequada é aquela que reproduz e/ou assemelha-se ao padrão europeu.

A decolonialidade, por sua vez, constitui a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, onde o “outro” seja visto também como agente do conhecimento, e, portanto, diferentes concepções de ser, saber e poder possam coexistir e, também, se relacionar produtivamente (MALDONADO-TORRES, 2020). Nesse sentido, construir conhecimento de forma decolonial, que já denota um procedimento antirracista, inclui buscar fontes epistemológicas que contemplem o saber dos que foram colonizados, entendendo estes como questionadores dos padrões estabelecidos e potenciais agentes de transformação. A luta pela libertação de uma colonialidade que ainda é presente em nosso país, que molda nossa política, economia e influencia diretamente os sistemas escolares e subjetividade dos sujeitos passa por olhar para o país por meio “das lentes teóricas produzidas por pensadores do antigo e do atual mundo colonizado” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 29), no colonialismo e na colonialidade<sup>19</sup>. Desse modo, recuperar os saberes produzidos por intelectuais que pensam a partir da lógica do colonizado é perceber que há outros modos de conceber o conhecimento.

Pela perspectiva decolonial, não podemos compreender o Brasil a partir da leitura de realidades diferentes. As condições subjetivas são construídas com bases objetivas da vida do sujeito. Aquele que pensa um problema está imerso na materialidade do meio que o cerca, pensando numa determinada lógica que é inerente ao lugar em que vive e onde se constitui. A decolonialidade não reconhece a universalidade de uma teoria. E esse é um problema que se apresenta aos intelectuais brasileiros há muito tempo, a constante importação de referenciais teórico-metodológicos para pensar o Brasil e a América Latina, legitimando os saberes advindos da Europa e dos Estados Unidos, olhando com certa desconfiança para os

---

<sup>19</sup> Quijano (2009) aprofunda a discussão sobre a diferença entre estes conceitos.

referenciais nacionais, universalizando e hegemонizando realidades diferentes e modos de conceber o conhecimento.

Essa constante associaçāo entre a realidade de países localizados principalmente na Europa e dos Estados Unidos, tomando-os como ponto de “desenvolvimento”, universalizando um modo de conceber as relaçōes e o pŕprio sujeito é traço marcado do colonialismo. A perspectiva decolonial caminha justamente para pensar o Brasil e a Aḿrica Latina a partir dos pŕprios sujeitos colonizados. Ao assumirmos nossa pesquisa dentro de uma perspectiva que busca romper com padrōes racistas e hegemônicos de conceber o ser, o saber e o poder, buscamos discutir as questōes raciais basilares para entendermos o Brasil, autores que têm dedicado esforços para pensar a realidade nacional, ao mesmo tempo em que também s̃o afetados em sua subjetividade pelas questōes raciais, coloniais, imersos em uma realidade de capitalismo dependente.

Se por um lado a perspectiva decolonial encontra-se em expressiva expansāo nos meios acadêmicos, como um modo de fazer ciênciа recorrendo a outras epistemologias que ño somente as do eixo euro-usa-centristas, o Movimento Negro<sup>20</sup> e a intelectualidade negra brasileira “trouxeram para o campo das Ciênciаs Humanas e Sociais, principalmente para a Educaçāo, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonizaçāo dos currículos e do conhecimento no Brasil” (GOMES, 2020, p. 233).

O fato de alguns autores negros e latino-americanos ganharem mais destaque nesses últimos anos ño significa que já ño houvesse, desde o tempo do Império, uma intelectualidade preta pensando o Brasil e o Mundo. Significa que o racismo, marca da colonialidade, impedia que esses conhecimentos compusessem o rol das experiênciаs intelectuais, justamente por denunciarem esse mesmo colonialismo. Gomes (2020) reitera que

A colonialidade é o resultado de uma imposiçāo do poder e da dominaçāo colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepçāo de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem espaços e instituiçōes sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da Educaçāo B́sica e o campo da produçāo científcica s̃o alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2020, p. 227).

---

<sup>20</sup> Recorremos à definiçāo de Gomes (2020, p. 224), entendendo-se por “Movimento Negro” as mais diversas formas de organizaçāo e articulaçāo das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, professores, ativistas, artistas, grupos culturais, profissionais diversos, todos aqueles que pensam e agem com o objetivo explícito de superaçāo do racismo e valorizaçāo da hist́ria e da cultura negras.

Nos currículos ela se expressa de diferentes maneiras, pois, como uma narrativa, nele estão embutidos o poder que alguns grupos sociais possuem para representar a si e aos outros, valorizando traços físicos, história, cultura, religião, enquanto desvalorizam outros grupos e modos de ser. Pela questão do poder, na dinâmica de construção dos textos curriculares, alguns grupos podem mesmo ser excluídos e os rastros de sua existência apagados completamente.

Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo. (GOMES, 2020, p. 228).

Gomes (2020) apresenta algumas maneiras de exemplificar como, nos dias atuais, o currículo segue uma lógica colonial, trazendo apenas os exemplos com maior visibilidade e abrangência: Escola sem partido, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), supervalorização e intenção de hegemonizar o ensino da língua inglesa em um país da América Latina, em detrimento do espanhol, os embates em torno da retirada da palavra “gênero” do texto do Plano Nacional de Educação. Ao lado de cada item apresentado, há inúmeros fatores que continuam propagando padrões normativos de ser, viver, conceber o eu e o outro. Se o currículo escolar é um importante discurso<sup>21</sup> que contribui para a formação das subjetividades, “a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista” (GOMES, 2020, p. 231).

Portanto, nos indagamos: como construir práticas que avancem na descolonização dos currículos em suas diversas instâncias?

### **3.1.3 Descolonizar o currículo, descolonizar-se: educação para as Relações étnico-raciais**

Conforme mencionado, o currículo é parte do processo de formação humana, impacta diretamente a subjetividade dos sujeitos, o modo como esses se constituem, percebem o outro e o mundo social, natural, e ajuda a consolidar, nos diversos sujeitos, ideias do que seja o ser, o saber e o poder (MALDONADO-TORRES, 2020). Com isso, não estamos pensando no currículo como ente abstrato, construído num sistema acima das relações humanas, mas como

---

<sup>21</sup> Assim como Barreiros e Frangella (2010, p. 233), “Partimos de uma concepção de currículo e política como enunciação, articulação/produção de significados, ressaltando a dimensão discursiva da produção curricular. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possível desejos e projeções de trabalho. Como discurso, elabora, concorre, constrange, amplia”.

processo de permanentes disputas e conflitos em uma confluência de práticas (SACRISTÁN, 2000, 2013). Ou seja, o currículo é composto por diferentes processos e se constrói numa disputa de narrativas, com atores diversos. Em sua configuração se entrecruzam, entre outras, as práticas políticas, administrativas, de produção de materiais, recepção dos professores, instrumentos de avaliações. O currículo concentra em si uma cadeia de processos que não se ligam necessariamente entre si. Há inúmeros fatores operando para que ele se materialize. Assim, “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Para Kabenguele Munanga (2013), a produção do currículo, desde os textos de política até alcançar as práticas escolares, está baseada na questão de dominação e, por essa razão, reforça o patriarcado e o racismo. O currículo, por sua função estruturante da educação formal e da escola, “é o território mais cercado, mais normatizado” (ARROYO, 2011, p. 13) e disputado. A profusão de diretrizes curriculares com prescrições de conhecimentos, formas de organização e indicações de práticas para todos os níveis e modalidades educacionais demonstra esse cerceamento. No entanto, essas demarcações, por constituírem resultado provisório de embates, podem ser “consideradas em sua produção instável e contingente, compreendendo a hegemonia como provisoriedade” (BARREIROS; FRANGELLA, 2010, p. 233). Isto porque a dinâmica de produção do currículo é sempre localizada, com marcas dos conflitos que permeiam a sociedade num dado momento histórico. Pela provisoriedade dessa hegemonia, pelas disputas de interesses e fortalecimento de forças contra-hegemônicas na definição dos currículos nas últimas décadas, esperamos, através das resistências e tensionamentos, pela descolonização dos currículos euro-usa-centristas.

Com efeito, Gomes (2020) nos alerta que descolonizar os currículos não é tarefa fácil, uma vez que encontra fortes oposições. As disputas em jogo no currículo da educação brasileira podem ser observadas em diversas situações vividas na sociedade, tanto num nível macro, de tomada de decisões, quanto nas esferas mais privadas da vida, como nos grupos religiosos e familiares. A resistência colonial à decolonialidade do currículo expressa-se em exemplos recentes, como no movimento do “Programa Escola Sem Partido”, que busca “amordaçar” as professoras numa clara tentativa de ferir “os princípios constitucionais de liberdade e autonomia arduamente conquistados no Brasil” (GOMES, 2020, p. 229). Esse pensamento encontra vazão por meio de grupos conservadores, fundamentalistas religiosos, reforçados por governos de extrema direita com tendências fascistas. Do mesmo modo, as

questões que envolvem as palavras gênero e sexualidade, e as disputas para que estas sejam retiradas dos textos e das práticas educacionais, reforçam o caráter patriarcal do currículo.

Construir currículos como território da história e da cultura afro e indígena, permeando espaços, tempos, material didático, imagens, representatividade, envolve disputas de poder. Em um país com 56% da população negra, dar poder a esse grupo é romper a supremacia branca. Quanto mais avançarmos nos processos de construção da igualdade racial, mais os grupos que querem manter privilégios reagirão, em muitas ocasiões, de modo violento, para a manutenção de uma sociedade e currículo eurocentrista, que ocasionalmente trabalha as questões étnicas. Não é por acaso que a Matriz EREER aparece em documento apartado, denotando seu papel à margem do currículo oficial, expressando a imposição violenta de um currículo monocultural excludente.

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (GOMES, 2020, p. 231).

Nesse entendimento, descolonizar o currículo inclui pensar formas de disputar e atuar, de ampliar o poder nos diversos momentos nos quais ele é formulado e praticado. Entendendo-o como uma confluência de práticas, enquanto campo que articula o econômico, político, social, cultural e administrativo, a descolonização precisa ser acompanhada de uma ruptura epistemológica, política e social, com a presença das pessoas negras e indígenas nos espaços de poder e decisão (GOMES, 2020). Sem essa presença continuamos repetindo o padrão branco normativo de pensar para e pelo “outro”, pois a diversidade no currículo se faz com a diversidade das pessoas pensando e atuando nesse currículo.

Na produção nacional dos textos curriculares, por exemplo, os movimentos negros mobilizaram a criação da Lei 10.639/2003 e, na sequência, seus desdobramentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Destacamos essa lei como um importante passo para concretizar uma ruptura epistemológica e cultural nas prescrições curriculares nacionais. Ela se inscreve num longo percurso de lutas para responsabilização do Estado e construção de uma compreensão coletiva, pois, uma sociedade que vive da negação e até, da glorificação de sua história colonial, não permite que novas estruturas e linguagens sejam criadas no movimento de descolonização. Ao normatizar a obrigatoriedade do trabalho com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o Estado assume o currículo oficial como

monocultural e eurocêntrico e abre caminhos para outras formas de intervenção. É essa responsabilização “e não a moral, a criar novas configurações de poder e reconhecimento”. (KILOMBA, 2020, p. 13). Se até então esses saberes eram invisibilizados, agora há um aparato legal que colabora para a inclusão da temática em sala de aula.

Evidentemente, a existência de um marco normativo, a obrigatoriedade de constar nas diretrizes nacionais e no currículo nacional prescrito não garante sua inclusão nas práticas e no trabalho docente. Avançar no caminho de descolonizar as práticas curriculares inclui outras frentes de atuação como, por exemplo, a formação de professores e professoras para fazer chegar ao “chão da escola” as reflexões sobre o tema e as ações pedagógicas necessárias ao currículo em ação. O “girar da chave” passa pelo entendimento de que as práticas culturais brasileiras, aquelas que nos representam enquanto povo, configuram-se essencialmente pela cultura negra e indígena. Para os que valorizam aquilo que o norte global entende como cultura, vale lembrar que fora do país somos reconhecidos principalmente por estereótipos como samba, capoeira, carnaval, feijoada, futebol (veja quem são os craques do futebol!). Logo, não estamos falando da cultura negra e indígena como um tipo de cultura, mas ressaltando-a como a cultura brasileira. Para Lélia Gonzalez (2010), “a cultura brasileira é uma cultura negra por excelência, até o português que falamos aqui é diferente do português de Portugal. Nosso português não português é ‘pretuguês’” (GONZALEZ, 2010 *apud* RATTS; RIOS, 2010, p. 72), em alusão à decisiva influência das línguas africanas na constituição do português do Brasil<sup>22</sup>.

Desse modo, para além do marco normativo, entender a construção do racismo na sua constituição histórica das raças, pela história do Brasil como nação colonizada, explorada, dominada pela Europa, como parte do processo de descolonização, são operações intelectuais necessárias (GOMES, 2012). Avançar nessa direção implica reconhecer e entender que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019). Do contrário, continuamos alimentando sua mola propulsora. Descolonizar os currículos, processo complexo em razão das forças envolvidas e do racismo estrutural, também envolve descolonizar nossa subjetividade, padrões estéticos, confrontar crenças, reconhecer que “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, parafraseando Angela Davis. Conforme Silva (2017, p. 127), “a representação é um processo central na formação e produção de identidade cultural e social”. Por meio dela, construímos a percepção do outro e de nós mesmos. O processo de colonização construiu e continua

---

<sup>22</sup> Ver MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

construindo uma representação negativa das pessoas que não se enquadram no padrão branco, promovendo o apagamento pela ausência de representação.

A descolonização inclui uma atitude consciente e deliberada de escolha de saberes, imagens, histórias, autores, práticas inclusivas diversas e modo de construir a história. Ao fazer uma escolha por um autor brasileiro, por exemplo, contribuimos para disseminar esse conhecimento, fortalecer sua intelectualidade e valorizar sua produção. Como assevera Santos (2009), a luta pela justiça social no mundo deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global, onde os saberes possam se relacionar, complementando-se, sem que para um existir o outro precise ser excluído. Há uma crença nos conhecimentos ocidentais, incluindo a “ciência moderna”, como única forma de conhecimento válido. Santos (2009) conceitua crença como categoria interna, que faz parte da nossa subjetividade. Na crença, há a ausência de dúvidas, enquanto as ideias são externas e nascem da dúvida, sendo geradoras de mudanças. Essa diferenciação se faz necessária para entendermos o quanto do nosso fazer pedagógico está baseado em crenças que não são questionadas e assim são naturalizadas como verdades cristalizadas.

Na lógica da colonização, o currículo escolar expressa um recorte de conhecimento considerado válido, em detrimento de uma infinidade de saberes que não conseguem acessar o status de “verdadeiro”. Conforme Santos (2017, 2009), nesse entendimento há somente um modo de viver, de ser, de pensar, sentir, qual seja, o de uma epistemologia eurocêntrica que condiciona a vida de todos os sujeitos educados sob essa ótica. Há um padrão do que é considerado válido, científico, verdadeiro. Esse é o *modus operandi* do colonialismo capitalista e a desconstrução dessa forma de pensamento se faz por dentro desse sistema. Ou seja, é por dentro da colonialidade que produziremos decolonialidade. Essa forma única de conceber o conhecimento escolar válido e de reconhecer somente alguns sujeitos como detentores de humanidade insere-se em um contexto de necropolítica (MBEMBE, 2016). O não reconhecer a pluralidade dos conhecimentos é uma violência que pode levar à desumanização e torna possível desde atos de agressão física até o aniquilamento pela morte.

A diversidade da experiência do mundo é inesgotável, não se pode explicar com nenhuma teoria geral única. A lógica da colonização não consegue enxergar outras possibilidades e modos de existir, de ser, outros tempos, tornando impossível o pensamento de uma co-presença, onde todos os sujeitos são contemporâneos em termos igualitários, concebendo uma simultaneidade na contemporaneidade de tempos e de sujeitos diversos (SANTOS, 2009). A diversidade do mundo é inesgotável, há saberes infinitos para além do cânone científico na construção de relações de decolonialidade, ou para além do pensamento

abissal entre o Norte global e o Sul. Como pontua Santos (2009, p. 43), podemos pensar em uma Ecologia de Saberes, ou seja,

É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimentos.<sup>23</sup>

Desse modo, descolonizar os currículos na prática inclui esse esforço de abarcar o máximo de conhecimentos, experiências, diversidade de pessoas, de expressões culturais, religiosas, estéticas, modos de ser, de viver, reconhecer a humanidade do outro por mais que esse outro seja diferente. Na educação em geral, e em particular na Educação Infantil, o desenvolvimento psíquico das crianças de zero a cinco anos e a construção de sua identidade estão na centralidade da ação pedagógica. Por essa razão, a abordagem múltipla das experiências humanas nos parece fundamental à constituição de uma identidade fortalecida pelas representações positivas de si, daqueles que se parecem, bem como o respeito à diversidade do outro. Como nos lembra Kilomba (2020, p. 13), “só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento”. Num país em que 56% da população é negra, continuar com a representação monocultural da lógica colonialista é deliberadamente uma atitude de resguardo de privilégios brancos, de reprodução de uma igualdade abstrata. Essa lógica que exclui e discrimina não é aceitável nem no currículo escolar nem na prática pedagógica.

A questão colocada não é ir de uma ponta a outra, do eurocentrismo para o afrocentrismo. Não se trata de aniquilar o outro conhecimento (europeu, estadunidense), isso é o que a hegemonia branca faz. Trata-se de acreditar na diversidade do conhecimento, no quanto podemos nos fortalecer nessa troca entre as diferentes formas e modos de existência. Cada ser humano apreende o mundo de uma forma, e isso eleva ao infinito as possibilidades de ver, conhecer, sentir. Embora a diversidade seja inesgotável, quiçá infinita, continua desprovida de uma epistemologia adequada (SANTOS, 2009) e de um currículo com potencialidade para abrigá-la.

As eleições municipais de 2020 entraram para a história com uma maior representatividade de negros, indígenas, pessoas trans, gays e lésbicas ocupando posições de

---

<sup>23</sup> Conforme Santos (2009), interconhecimentos é aprender outros conhecimentos sem esquecer os nossos.



vereadores mais votados em alguns municípios<sup>24</sup>. Pessoas diversas que reivindicam o direito de ser, de coexistir e, assim, também desafiam o currículo escolar para que suas presenças sejam reconhecidas. Diante desse alargamento da realidade, como a escola irá abarcar esses novos conhecimentos e identidades? A luta conservadora/fascista tensiona para que os currículos continuem ignorando essas novas presenças no contexto social. No entanto, acreditamos que a ocupação dos espaços por outros corpos e experiências que não sejam aqueles padronizados pela cultura eurocêntrica é um caminho sem volta. Então, precisaremos pensar formas de incluir esses novos modos em nossas práticas curriculares.

Consideramos o papel das ações afirmativas como estratégia de avanço à descolonização social e curricular, com maior escolarização das pessoas negras e ocupação de lugares até então reservados unicamente aos brancos, podemos perceber uma maior mobilização social. Já não são aceitáveis atitudes racistas, piadas, xingamentos que no início dos anos 1990 e 2000 passariam despercebidos. Portanto, os avanços sociais refletem nos currículos e a escolarização reflete na sociedade. Como um “jogo de espelhos”, o sujeito é, ao mesmo tempo, aquele que constrói e é construído, embora não exclusivamente, pelo sistema escolar.

Por conseguinte, para se constituir enquanto realidade, descolonizar os currículos está imbricado na complexa confluência de forças e de práticas incidentes desde a produção dos documentos curriculares até o currículo em ação. Como cada etapa desse processo ocorre de certa maneira com autonomia, a ocupação de espaços de poder e decisão é uma necessidade à construção de um currículo antirracista. Acreditamos que as formas de racismo e opressão são reformuladas no caminhar da humanidade, de acordo com as forças representadas nas disputas de poder. Nesse sentido, a presença negra nas instâncias de decisão e produção do currículo pode significar avanços nas lutas ao enfrentamento do racismo estrutural. Creditamos aos marcos normativos nacionais (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2013) e municipais (PMF, 2016) importante papel na política curricular para educação das Relações étnico-raciais, embora reconheçamos seus limites. No próximo capítulo, nos deteremos nesses documentos, pois trazem definições e indicações para o desenvolvimento do trabalho, na perspectiva da diversidade cultural e da superação do racismo.

---

<sup>24</sup> Erika Hilton, do PSOL de São Paulo, mulher negra, trans, obteve mais de 50 mil votos na eleição de 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/erika-hilton-e-a-primeira-mulher-trans-eleita-como-vereadora-em-sao-paulo/>. Acesso em: junho de 2021.

#### 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MARCO LEGAL: TEMPOS E ESPAÇOS CURRICULARES

Ao tratarmos sobre as políticas curriculares para a educação das Relações étnico-raciais nos documentos oficiais nacionais (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2013), consideramos essencial abordar o papel fundamental do Movimento Negro na construção e consolidação desses marcos normativos.

Em livro intitulado *O Movimento Negro educador*, Gomes (2017) discorre sobre como os Movimentos Negros, ao longo da história, construíram os avanços sociais não só para a população negra, mas com papel de destaque na democratização nacional. De acordo com Santos, em prefácio escrito para livro de Gomes, (2017, p. 10), “O movimento é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueça no seu conjunto”.

Dessa forma, é pela constante resistência e disputas travadas pelo Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e organização, que advém muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana. Com todos os desafios e limites, vem construindo uma epistemologia negra, nascida na luta, nos tensionamentos com as culturas hegemônicas, tornando-o um ator político. Logo, “ao trazer o debate sobre racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2017, p. 21).

Nem a educação foi sempre um direito estendido a todos os cidadãos, nem as questões relativas à diversidade cultural estiveram sempre dadas nos currículos oficiais. Conforme Abreu e Mattos (2008), desde o final da década de 1990 as noções de cultura, diversidade cultural, identidade e relações étnico-raciais começaram a constar nas normatizações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), principalmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados Movimentos Negros e antirracistas no processo político brasileiro e no campo educacional” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Gomes (2017) destaca as realizações do Movimento Negro, que compreendiam a educação como lugar estratégico na superação do analfabetismo, bem como, na disputa por melhores formações para inserção no mercado de trabalho. No final da década de 1979, em meio à ditadura militar, várias entidades do Movimento Negro se articularam e fundaram uma

organização de caráter nacional, o Movimento Negro Unificado (MNU), que elegeu a educação e o trabalho como importantes pautas na luta contra o racismo e a discriminação.

Compreender a importância do Movimento Negro para a elaboração dos documentos normativos oficiais insere-se no entendimento de currículo como campo de disputas. Com essa compreensão, ao longo das próximas sessões buscaremos delinear as marcas impressas pelo Movimento Negro nas políticas curriculares e alguns apontamentos sobre o trabalho para as Relações étnico-raciais na Educação Básica, em especial, na Educação Infantil.

#### 4.1 MARCO NACIONAL PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS

Das bandeiras de lutas do Movimento Negro, a escolha da educação como modo de avançar socialmente culminou na aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei 9.394/96, relativa às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tornou obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Educação Básica do país. Da lei 10.639/03 originaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes (BRASIL, 2013).

A Lei 10.639/03 foi uma das primeiras assinadas pelo então presidente Lula, marco histórico que denunciava que o Estado até então se mantivera omissos perante a diversidade racial, e que as escolas eram redutos de um currículo branco monocultural. Ao longo dos 17 anos em que a lei vigora, são inegáveis os avanços nas discussões sobre racismo, diversidade, diversificação dos conteúdos escolares, com maiores questionamentos das professoras, crescimento das pesquisas sobre o tema, conforme apontam as pesquisas (GOMES; JESUS, 2013; COELHO; SILVA, 2013; OLIVEIRA; SILVA, 2017; REGIS; BASÍLIO, 2018; SILVA, 2018).

Os documentos nacionais que tratam dessa temática

Compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações étnico-raciais nas escolas [...] Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais. (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Além disso, também são indutores dos currículos oficiais construídos pelos entes federados subnacionais (estados e municípios). Cabe destacar “que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2017, p. 36). As múltiplas interpretações decorrentes da trajetória percorrida por esses documentos até chegar à escola podem alterar seu sentido inicial. Elas tencionam os currículos e disputam os discursos sobre raça, identidade, diversidade, cultura, dentre outros.

#### **4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

No ano seguinte à promulgação da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e o Ministério da Educação homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes, foi fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004 e teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no período de 2002-2006<sup>25</sup>, por indicação do Movimento Negro.

Essas Diretrizes constituem documento mandatário para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino, destinando-se o Parecer

Aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às Relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p. 10).

Conforme consta no Parecer (BRASIL, 2004), foi realizada consulta pública por meio de questionário encaminhado aos grupos do Movimento Negro, militantes individualmente, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores pesquisadores das questões

---

<sup>25</sup> UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Biografias. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.** Disponível em: [http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio\\_petro.html](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_petro.html). Acesso em: fevereiro de 2021.

raciais, pais de alunos e demais cidadãos. Dos mil questionários enviados, retornaram 250, que foram respondidos em grupos ou individualmente.

O Parecer está dividido em sessões. A primeira, “Questões introdutórias”, explicita seu papel enquanto política curricular na intenção de dar respostas à área da educação e à demanda da população afrodescendente, inserindo-se num contexto de políticas de ações afirmativas, isto é, “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2004, p. 10).

A segunda seção, “Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas”, expressa a responsabilidade do Estado para promover e incentivar as políticas de reparações e o dever de garantir, por meio da educação, iguais direitos e o pleno desenvolvimento a todos os cidadãos.

A terceira seção aborda a “Educação das Relações étnico-raciais”, designando por “Relações étnico-raciais” a reeducação das relações entre negros e brancos. E começa articulando o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando às reparações, ao reconhecimento e à valorização da cultura e história das pessoas negras, às “condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para a aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 13). Nessa reeducação, porém, conforme Sacristán (2000, 2013), no complexo desenrolar do currículo, em sua confluência de práticas, a prescrição de um currículo oficial não tem a força suficiente para alterar as ações pedagógicas em sala de aula. No caminho entre o currículo oficial e as relações diretas entre professoras e crianças, há inúmeras reinterpretações, orientadas pelas subjetividades, conhecimentos preexistentes, condições materiais e objetivas envolvidas no processo.

Ao tratar sobre raça, o Parecer explicita que o termo é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas [...] influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13). Na construção da colonização, os diferentes, os racializados, passaram a ser aqueles que não são brancos, ou seja, “a branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os outras/os raciais diferem. Nesse sentido, não se é ‘diferente’, torna-se diferente por meio do processo de discriminação” (KILOMBA, 2020, p. 75). Contudo, o Movimento Negro ressignificou o termo “raça”, remetendo-o ao legado deixado pelos ancestrais negros.

Na conceitualização do termo, o emprego de “étnico” na expressão “étnico-racial”, de acordo com o Parecer, “serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na

ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 13).

A reeducação das relações étnico-raciais, de acordo com o Parecer (BRASIL, 2004), consiste em “fazer emergir as dores” daqueles que têm sido reiteradamente atingidos pelo racismo, entendendo que este afeta tanto o subjetivo das pessoas negras quanto o das brancas. A escola é chamada para proporcionar acesso aos conhecimentos diferenciados, transformando-se em espaços democráticos e igualitários e tem papel importante no processo de eliminação das discriminações.

O Movimento Negro aparece como ator político ao longo de todo o Parecer, sendo citado 12 vezes. É creditado a ele *status* de educador, sendo uma recomendação recorrente chamá-lo para o espaço da escola, para construir diálogos na direção de superar o racismo e aporte para gestores e professoras. Há o chamamento para a criação de uma pedagogia de combate ao racismo e à discriminação:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Após a parte conceitual e de orientações que justificam e fundamentam o Parecer, as próximas seções são de caráter normativo. A primeira, denominada “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, tece considerações sobre a obrigatoriedade de inclusão desta temática nos currículos da Educação Básica. Além de igualdade de acesso aos sistemas de ensino, pretende reparar cinco séculos de danos causados às subjetividades que não tiveram acesso à história real do Brasil, e isso diz respeito a todos os brasileiros.

Para tanto, determina que os assuntos relacionados à diversidade cultural, racial, social e econômica compoam *diariamente* os contextos de estudo e atividades proporcionadas no ambiente escolar. Expressa entendimento segundo o qual o trabalho com a temática é mais abrangente do que apenas incluir novos conteúdos em uma base monocultural. Logo, “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17). Caso contrário, as questões referentes ao currículo ERER seguirão apartadas do currículo oficial.

Para alcançar os tempos e os espaços curriculares algumas ações são indicadas aos gestores e professores, tais como: buscar canais de comunicação com estudiosos e do

Movimento Negro; promover de fato a inclusão da temática nos espaços educativos; “prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas [...] sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 18). Há indicação de outras materialidades que deverão subsidiar o trabalho com as questões relativas ao Parecer, tais como mapas, fotografias, reprodução de obras de artes, bem como, a indicação de que qualquer imagem afixada nas escolas (excetuando-se quando se tratar de uma manifestação cultural própria) deverá abarcar a diversidade humana.

O documento explicita a necessidade de, além de prover com formações e materialidades as professoras para que desenvolvam o trabalho, também seja supervisionada a real aplicação nas práticas cotidianas.

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade *de acabar* com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; *de fiscalizar* para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004, p. 18, grifos nossos).

A equipe gestora assume papel fundamental no acompanhamento e fomento das ações desenvolvidas pelas professoras e não somente como observadora passiva do processo. Para conduzir a inserção do trabalho com a Matriz ERER, gestores e professoras terão como referência os princípios de “Consciência Política e Histórica da Diversidade”, “Fortalecimento de Identidades e de Direitos” e “Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações”. Esses princípios estão detalhados incluindo ações e procedimentos para sua efetividade, na direção de descolonizar práticas e mentalidades.

Em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orienta para que seja realizado por diferentes meios e atividades, envolvendo toda a comunidade escolar e Movimento Negro. Abrange os conteúdos relacionados ao passado, presente e futuro “no âmbito de experiências, construções e pensamento produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004, p. 20). Sobre as formas e espaços de inserção dessa temática nas escolas, o Parecer orienta:

Como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p. 21).

Enquanto a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) indica conteúdos a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas destacando a área de Educação Artística e História Brasileira, as Diretrizes ampliam esse entendimento ao incluir e responsabilizar de maneira clara as demais disciplinas (ou campos de experiência, ou Núcleos da Ação Pedagógica, no caso da rede investigada), no trabalho desenvolvido *ao longo de todo o ano letivo*. Observamos aqui indicativos de tempos e espaços curriculares ao trabalho com a temática e inclusão nos projetos político-pedagógicos.

Dentre as providências para cumprir com o estabelecido, as Diretrizes recomendam “apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino” (BRASIL, 2004, p. 23). Fica evidente a preocupação e indicação de processos formativos às professoras para discussão dessas temáticas, de modo a ampliar compreensões e desestabilizar preconceitos. Como uma das propostas, inclui a inserção dessa temática nos currículos dos cursos de licenciatura, estendendo aos locais de trabalho, com grupos de estudos e cursos de formação continuada. Ainda, “levantamento das principais dúvidas dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitas pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 23).

No Parecer, o tratamento sobre a questão racial deve envolver toda a unidade educativa, transformando o documento em prática vivida cotidianamente. Reforça o entendimento de que o combate ao racismo e a valorização e o respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana exigem a inclusão nos documentos normativos e de planejamentos dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, projetos pedagógicos, planos de ensino.

Na última seção, “Obrigatoriedade de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Educação das Relações étnico-raciais e os Conselhos de Educação”, dialogamos sobre as dimensões normativas das Diretrizes que, embora reguladoras de caminhos, não são estanques. Antes, objetivam “oferecer referências e critérios para que se implementem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (BRASIL, 2004, p. 26). Denotam assim a autonomia que os currículos vão adquirindo em cada etapa de sua configuração, sendo interpretados de maneiras diferentes pelas professoras, conforme o envolvimento político de cada uma. E também de suas subjetividades, pois o Parecer deixa evidente que exigirá um trabalho intelectual para mudar discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Destaca também o papel dos Conselhos de Educação para aclimatar



tais diretrizes, definindo medidas urgentes de formação de professores, incentivando o desenvolvimento de pesquisas e propondo o envolvimento comunitário.

Logo, como é característica das Diretrizes, a ênfase está nos princípios gerais para inclusão das questões étnico-raciais na escola e pouco indica sobre os tempos, os espaços e os conhecimentos a serem incluídos nos currículos subnacionais, deixando às redes e às escolas essa delimitação. Essa característica tanto pode possibilitar maior autonomia na inclusão e definição desses tempos e espaços na construção de currículos locais quanto justificar uma inserção curricular pouco significativa e bastante superficial. Como, por exemplo, temática transversal, interdisciplinar, multidisciplinar sem definir as devidas responsabilidades.

#### **4.1.2 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**

O racismo estrutural, o mito da democracia racial, a precária formação das professoras sobre as Relações étnico-raciais, a dificuldade de trabalhar a diversidade dentro das escolas e a escassez de materiais, além de outros fatores, são entraves reais à aplicação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Conforme pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013, p. 32), “não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites”. Em 2009, seis anos após o marco nacional, já havia o conhecimento da dificuldade de implementar as mudanças previstas na Lei 10.639 /03.

Pensando nessa dificuldade, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), juntamente com Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgãos do MEC e seus técnicos, em parceria com a UNESCO, movimentos sociais e o Movimento Negro, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de intelectuais e militantes da causa antirracista, construíram 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 (BRASIL, 2009).

Na apresentação do documento, assinado por Fernando Haddad e Edson Santos, explicitam que a promulgação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes (BRASIL, 2004) não foram suficientes para a disseminação nacional de uma política que efetive práticas de promoção de igualdade racial na educação. “Considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos

sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento” (BRASIL, 2009, p.05).

Conforme o Plano Nacional de 2009, sua finalidade é a institucionalização da implementação da Educação das Relações étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, ampliando a compreensão e cumprimento das leis 10.639/2003 e 11645/08 e da Resolução e Parecer que instituem as Diretrizes (BRASIL, 2004). “O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades” (BRASIL, 2009, p. 16).

O diferencial do Plano (BRASIL, 2009) em relação às Diretrizes (BRASIL, 2004) é a inclusão da obrigatoriedade da temática indígena, corroborando com a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Incluir a temática da Lei 11.645 neste Plano faz justiça às lutas dos movimentos negros no Brasil que desde há muito alertam a sociedade brasileira para o que, infelizmente existe e não é reconhecido: há racismo em nossa sociedade e ele deve ser combatido firmemente, seja qual for o grupo que sofra a discriminação e o preconceito. (BRASIL, 2009, p. 17).

Em 2013, ano da primeira década da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), o Plano Nacional ganhou uma nova versão, que se transformou em livro. De acordo com Souza (2016), a versão homologada em 2013 e priorizada em nossa análise

Apresenta ligeiras mudanças em relação ao documento divulgado em 2009. No que se refere ao conteúdo do “Plano” não há mudanças substantivas no texto. Apenas atualizações da legislação educacional e de dados estatísticos, bem como correções ortográficas pontuais. [...]. A alteração mais significativa em relação ao documento do “Plano” divulgado em 2009 está na “Apresentação” da obra. A versão original inicia com um texto sem título assinado pelos ministros Fernando Haddad (MEC) e Edson Santos (SEPPIR), que é sucedido pela seção “Apresentação” - subscrita pela Diretoria de Educação para a Diversidade, Coordenação Geral de Diversidade, da SECAD/MEC. Já na versão do “Plano” divulgada em 2013 há mudanças no teor e na autoria do texto da “Apresentação”, que passa a ser assinada pelos ministros Aloizio Mercadante Oliva (MEC) e Luiza Helena Bairros (SEPPIR). (SOUZA, 2016, p. 73).

Na apresentação, o texto do Plano (BRASIL, 2013) faz breve contextualização do Movimento Negro e sua importância como articulador das políticas educacionais com vistas ao combate a desigualdade racial e reafirma o importante papel do Movimento Negro como ator político.

Também faz referência à conquista que a Lei das Cotas representa para o país. “As ações afirmativas estão se efetivando na educação brasileira e a Lei nº 12.711, assinada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012, que institui o sistema de cotas para universidades federais de todo o país, representa este avanço”. (BRASIL, 2013, p. 8). É nesse cenário de avanços e retrocessos que compreendemos as políticas curriculares como resultado provisório dos embates que permeiam a sociedade. Após o golpe que ocasionou o impeachment da presidente Dilma, e o consequente fortalecimento de forças conservadoras, temos visto pautas importantes esquecidas, secundarizadas e, muitas vezes, desqualificadas. Segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, publicada em 2019 pelo IBGE<sup>26</sup>, cerca de 50,3% dos estudantes do ensino superior são negros. Os questionamentos acerca da validade das cotas são um exemplo de rejeição sobre uma maior diversificação dos estudantes no ensino superior e a desestabilização do privilégio branco.

Após a apresentação, o Plano (BRASIL, 2013) está dividido em seções. A primeira, “Introdução”, abarca o “Papel indutor do Ministério da Educação”, com a exposição de ações de promoção da igualdade racial na educação realizadas pelo MEC, pela SECADI<sup>27</sup> e pela SEPPIR. Em “Diálogo ampliado para a implementação da Educação das Relações étnico-raciais”, conversa com a dificuldade de estabelecer uma política nacional que consiga uma real integração dos três entes federativos, União, Estados e Municípios. O Plano pretende orquestrar ações estruturantes, pois todos os atores envolvidos precisam estar articulados para que seu desenvolvimento se dê de forma equânime.

Isso significa incluir a temática no projeto político-pedagógico da escola, ação que depende de uma série de outros fatores, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a regulamentação da Lei nº 10.639/03 pelos Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores(as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2013, p. 17).

A seção seguinte, “Objetivos do Plano Nacional”, apresenta o objetivo central: colaborar para que todo sistema de ensino cumpra as determinações legais. Nos objetivos

---

<sup>26</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: março de 2021.

<sup>27</sup> Criada em 2004 por demanda de movimentos sociais, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, tão logo o ex-ministro Vélaz Rodriguez, do governo Bolsonaro, assumiu o MEC.

específicos constam a formação das professoras, desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos, construção de indicadores que permitam acompanhar a real implementação de tais práticas e criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as leis 10.639/03 e 11.645/08 para todos os envolvidos no processo educacional.

Na seção “Eixos Fundamentais do Plano”, estão apresentados seis eixos estratégicos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais. Reforça que os eixos 2 e 3 constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articuladas à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação”. Isso porque, a aplicação de qualquer lei na escola, depende fundamentalmente do envolvimento das gestoras e professoras, pois que também elas compõem os “condicionamentos escolares. Tal qual apresentado por Sacristán (2000), sendo as professoras agentes decisivas na concretização dos conteúdos e significados do currículo.

Na seção intitulada “Atribuições dos Sistemas de Ensino”, explana sobre as atribuições dos entes federativos, sistemas educacionais e instituições para a implementação de uma educação voltada às Relações étnico-raciais. O Plano dialoga com as Diretrizes, ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade de obter condições materiais e financeiras para prover as escolas, professores e educandos de materiais adequados ao trabalho com as questões referente à Matriz ERER. Assim como, incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes (BRASIL, 2004) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em “Ações do Sistema de Ensino da Educação Brasileira”, recomenda ampla divulgação das Diretrizes e seu significado para a superação do racismo e das desigualdades. Ressalta que “deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores(as) e à produção de material didático” (BRASIL, 2013, p. 25). Por entender que essas ações estão articuladas, ou seja, na medida em que se propõem formações que ampliem o entendimento das professoras a respeito do trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, há a necessidade de garantir as condições materiais para que esse trabalho se desenvolva. Na Educação Infantil, por exemplo, percebemos como é dificultosa a elaboração de propostas às crianças. Chama a atenção a falta de materiais relacionados à cultura afro-brasileira, com escassez de livros, brinquedos, instrumentos musicais e materialidades diversas.

Na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, há extensa recomendação para a formação inicial e continuada, com indicações de que sejam criados Programas de Formação Continuada Presencial e a Distância de profissionais da educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pesquisa realizada por Oliveira e Silva (2017) mostrou como ainda é comum a resistência das professoras à recepção da Lei 10.639 (BRASIL, 2003). Há questionamentos, inclusive, quanto à sua validade, entendida por algumas como “imposição”. Essa é uma das razões pelas quais o Plano (BRASIL, 2013) faz inúmeras indicações de formação, pois “a efetividade da Lei se dá no contato, na interação entre discursos conflitantes, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e podem colocar em jogo práticas racistas naturalizadas no campo da educação” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 187).

Interessante para nossa pesquisa é a seção do Plano (BRASIL, 2013) intitulada “Ações do Governo Municipal”. Nela há orientações para que as escolas sejam apoiadas na implementação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008). Esse destaque no apoio das instâncias executivas locais é de extrema importância no planejamento e execução de ações administrativas, financeiras e de formação ao desenvolvimento do trabalho. Além disso, quando a gestão apoia e acompanha as ações na rede, as professoras sentem-se mais protegidas e acolhidas em relação aos ataques de grupos conservadores, especialmente ligados à fundamentalistas religiosos, quando elas trabalham questões relacionadas à diversidade.

Como exemplo, citamos o caso da Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz, no bairro Vargem do Bom Jesus, em Florianópolis, que pintou seu muro com imagens de diversas pessoas com relevância para a sociedade, como Marielle Franco, Angela Davis, Martin Luther king, dentre outros. A pintura foi fruto de um projeto interdisciplinar intitulado “Cidadania e multiculturalismo para além dos muros da escola”. Desenvolvido em 2019 pelas professoras, o trabalho foi duramente atacado por grupos bolsonaristas, que questionaram sua validade<sup>28</sup>. Esse exemplo ilustra bem o quanto as professoras precisam do respaldo das secretarias para trabalhar em uma perspectiva decolonial em uma sociedade racista.

Sobre as “Atribuições das instituições de Ensino” o Plano reforça: “cabará às escolas incluírem no contexto de seus *estudos e atividades cotidianas*, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz

---

<sup>28</sup> PORTAL DESACATO. A Associação de Educadorxs Negrxs de Santa Catarina apoia a liberdade de cátedra. 16 de setembro de 2020. Disponível em: <http://desacato.info/a-associação-de-educadorxs-negrxs-de-santa-catarina-apoia-a-liberdade-de-catedra/>. Acesso em: fevereiro de 2021.

africana e europeia” (BRASIL, 2013, p. 37, grifos nossos). Ainda, zelar pela inclusão dessas questões no plano de trabalho de cada docente, articulando-se com as famílias e a comunidade, integrando sociedade e escola. Nesse sentido, indica:

É preciso ter clareza de que o Artigo 26, acrescido à Lei nº 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as Relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas. (BRASIL, 2013, p. 37).

Sacristán (2000, p. 95) afirma: “As mudanças no currículo, reflexo de uma dinâmica social mais ampla, exigem um novo professor”. Por isso creditamos grande importância à formação continuada das professoras, para fazer chegar à escola uma nova forma de conceber e fazer as relações em sala de aula, sabendo-se que a grande parcela dessas profissionais não teve em sua formação inicial contato com as especificidades dessa legislação. Além disso, também a reformulação do projeto político-pedagógico se faz necessária, adequando o currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, e indicando procedimentos pedagógicos mais adequados ao ensino nessa perspectiva.

A atenção dedicada às coordenações pedagógicas indica que “ignorar essa importante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas que visam melhoria na qualidade de ensino e melhoria do desempenho educacional tenham êxito” (BRASIL, 2013, p. 40). Dentre as ações esperadas das Coordenações Pedagógicas, consta fomentar discussões nas reuniões pedagógicas com o fim de orientar a necessidade de constante combate ao racismo e às discriminações, elaborando conjuntamente estratégias de intervenções. Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática, encaminhar para instâncias superiores situações de preconceitos e racismo identificados na escola.

Ao tratar dos “Níveis de Ensino”, há uma seção específica para a Educação Infantil, com dados estatísticos das diferenças de acesso entre crianças negras e brancas e sinalização à necessidade da garantia igualitária de acesso a essa etapa da Educação Básica à parcela negra da população.

Sobre as “Metas Norteadoras e períodos de execução”, são apresentadas as de curto, médio e longo prazos. Entre elas, destacamos: Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção do futuro PNE (2012-2022); Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o

cumprimento do disposto no Artigo 1º, §1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004; Incluir nas licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, temas relacionados à diversidade étnico-racial em seus currículos; Divulgar as experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino. (BRASIL, 2013). Acreditamos que tais ações voltadas para a formação inicial das professoras é estratégia para garantir um entendimento sobre a importância de trabalho com as questões que desconstruam o racismo em nossa sociedade. Ao divulgar as experiências exitosas, povoar o imaginário das profissionais de possibilidades, com exemplos do que pode ser realizado no cotidiano das unidades de educação.

Esse documento parece-nos não trazer novas conceitualizações a respeito do que seja raça, racismo, educação para as Relações étnico-raciais, mas convoca o mesmo sentido das Diretrizes (BRASIL, 2004). Isso porque o Parecer CNE/CP nº 03/2004, como mandatário em relação às ações que os atores educacionais precisam desenvolver, “preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo as Relações étnico-raciais um conceito basilar de toda a política proposta” (BRASIL, 2013, p. 16). O Plano pretende orquestrar ações estruturantes para efetividade das leis para as Relações étnico-raciais, ou seja, as relações entre os sujeitos de diferentes etnias, culturas, corporeidades.

O *racismo* aparece ao longo do documento como marcador do que precisa ser superado nas escolas. *Identidade* como algo a ser valorizado nos educandos, aparecendo ao lado de cultura. Há poucas incidências da palavra *diferença*, ora aparecendo como motivador de tensões, sendo a geradora de conflitos entre as pessoas, por distinguir grupos diferentes, ora como um conceito que deverá constar nos cursos de formações de professoras. Assim como nas Diretrizes, não há uma definição específica de tempos e espaços que a temática deverá ocupar nos currículos. Antes, há indicação que “o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no *decorrer do ano letivo*” (BRASIL, 2013, p. 96, grifos nossos).

#### **4.1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o que nos dizem sobre as Relações étnico-raciais?**

Há diversas pesquisas sobre a história da constituição da Educação Infantil no Brasil, (KUHLMANN JR., 2000; VAZ; MOMM, 2012). Assim, não vamos nos debruçar nessa tarefa. Importa-nos reconhecer, na discursividade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2009), como as questões referentes às Relações étnico-raciais são abordadas e quais são as indicações do conhecimento específico para a diversidade.

A Resolução n. 5, de 17 de janeiro de 2009, do MEC, baseada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)<sup>29</sup>. Elas têm por objetivo estabelecer normas para a Educação Infantil que serão observadas nos currículos e na organização das propostas pedagógicas com as crianças. Além disso, [...]

Articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 11).

Conforme o documento do MEC, o processo de concepção e elaboração das DCNEIs foi construído por diferentes representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009, da Câmara de Educação Básica. Nessa ocasião foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Portaria CNE/CEB nº 3/2009). [...] O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais. (BRASIL, 2010, p. 33).

A quantidade de grupos envolvidos na elaboração desse documento mandatário para a Educação Infantil denota a preocupação de ser um documento elaborado na pluralidade de concepções, com representações políticas, acadêmicas e sociais diversas. Destacamos desse universo, ou pela proximidade, ou pela diversidade de participantes, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), o Grupo de Trabalho 21 da ANPED (GT – Educação das Relações étnico-raciais), assim como representantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). De acordo com Carvalho (2015, p. 467) “o documento legal deve ter uma perspectiva plural, não se constituindo em um tratado educacional, nem explicitando uma opção por determinada linha teórica”.

---

<sup>29</sup> Em 2010, o MEC publicou essas Diretrizes em forma de cartilha, intitulando por seções os artigos da Resolução, com textos e imagens de crianças. Nota-se que a única criança negra de pele retinta apresentada nas imagens aparece em segundo plano, com parte da face ocultada e em uma imagem fosca. As crianças de pele clara ganharam foto de página inteira. São indícios de como circula a discriminação racial.



No entanto, embora apresente uma variedade de discursos em sua construção, em sua ordem anunciativa demarca uma lógica específica. Ou seja, “ao definirem uma concepção de currículo, de proposta pedagógica, de princípios, eixos norteadores e objetivos que devem ser alcançados por meio das propostas, as diretrizes evidenciam claramente a precisão de suas fronteiras” (CARVALHO, 2015, p. 467).

O próprio Parecer (2009) destaca:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009, p. 6).

Ao mesmo tempo em que o documento procura garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, sendo promotor de relações da criança com outras crianças, com o espaço, as materialidades, os adultos, com a cultura e a história, por outro lado, busca se distanciar das práticas de escolarização. Termos como aula, aluno, ensino e conteúdos são banidas no vocabulário curricular, por se aproximarem de uma concepção mais escolarizante da infância (CARVALHO, 2015).

Currículo é entendido como “conjunto de práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p.12) com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, a própria criança é fomentadora de currículo, ou seja, ele não é construído para ela, mas a partir dela e com ela. As instituições de Educação Infantil “organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade” (CAVALLEIRO, 1999, p.40).

Nesse entendimento, o currículo é materializado com a Proposta Pedagógica ou o Projeto Político-Pedagógico, conceitualizado como o norteador das ações nas instituições, definindo as metas que se pretende para educar e cuidar, elaborado num processo coletivo envolvendo toda a comunidade escolar. As práticas que compõem as Propostas Pedagógicas na Educação Infantil, conforme a Resolução (BRASIL, 2009), têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Como são eixos abertos, têm potência para desenvolver

experiências que abarquem a diversidade de conhecimentos, culturas, relacionamentos, manifestações artísticas, tradições e culturas.

Além desses eixos as Diretrizes orientam a observação de alguns princípios na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artística e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Embora nesses princípios não esteja expresso de maneira literal o trabalho com Relações étnico-raciais, observamos indicativos diluídos em termos como: “diferentes culturas”, “identidades e singularidades”, “diferentes manifestações artísticas e culturais”, deixando em aberto ao entendimento de cada unidade educativa e dos profissionais. Ao longo do documento essa questão vai ficando mais explícita, por exemplo, ao estabelecer o cuidar e educar também como eixos estruturantes do currículo e da ação pedagógica para as crianças na primeira infância, em espaços coletivos e institucionalizados, com compromisso de cumprir função sociopolítica e pedagógica. Já há inferências mais diretas.

Assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. [...] Considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o *rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade*. (BRASIL, 2009, p. 5, grifo nosso).

Em consonância com a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), orienta para o trabalho no combate às desigualdades no que concerne às Relações étnico-raciais.

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

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

Conforme o Parecer (BRASIL, 2009), as práticas efetivadas nas relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os adultos e as outras crianças afetam a construção de suas identidades. Daí a necessidade de compreendermos a Educação Infantil como importante indutora da educação para as Relações étnico-raciais, pois o período de vida atendido por essa etapa da Educação Básica (0 a 5 anos) caracteriza-se por marcantes aquisições na marcha, fala, controle esfinteriano, formação da imaginação, pensamento e desenvolvimento das linguagens, capacidade de fazer de conta e de representar (BRASIL, 2009). Este também é um período de compreensão do eu e do outro com desdobramentos significativos na construção da identidade e, portanto, da inserção de uma perspectiva e educativa para que as relações com o diferente sejam menos conflituosas, tornando-se prerrogativa a ação docente que contemple a história e a cultura africana, afro-brasileira e demais diversidades compósitas da realidade social e cultural.

Para Passos (2012), há o entendimento de que as políticas curriculares para a Educação Infantil estão em consonância com os documentos legais que instituem a Educação das Relações étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reafirmando a responsabilidade das instituições educacionais de abordarem as diversidades de conhecimentos, valorização, respeito e combate ao racismo e à discriminação. Sobre esse entendimento, a autora alerta:

[...] Os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação se efetivem para as crianças negras, pois ainda há que se enfrentar as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira e, portanto, também nas instituições de Educação Infantil; o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais. (PASSOS, 2012, p. 116).

Ainda que a perspectiva de trabalho antirracista esteja contemplada nessas Diretrizes (2009), sabemos do longo caminho para tornar a primeira etapa da Educação Básica em espaço efetivo de promoção da igualdade, acolhida da diversidade cultural e social e de combate ao racismo e à discriminação. Vivemos em uma sociedade marcada pelo Racismo Individual, Institucional e Estrutural (ALMEIDA, 2019) e as instituições e as famílias, continuam reproduzindo esse padrão, reverberando nas crianças. Conforme Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2012, p. 131), “aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e a outro grupo social”.

Sobre isso, Amaral (2015), em pesquisa realizada em uma unidade educativa, constata como ainda reina nos espaços educativos de Educação Infantil a promoção da branquitude – crianças negras como retraídas e as brancas como despojadas e falantes. Isso é marcado nas subjetividades das crianças como um estereótipo. Assim como Cavalleiro (1999) constatou na instituição na qual realizou a pesquisa uma clara diferenciação de tratamento entre as crianças negras e brancas. O afeto das professoras era dividido desproporcionalmente. “As professoras, ao se aproximarem das crianças negras mantinham, geralmente, uma distância que inviabilizava o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que a professora dispensa à criança negra, quando a comparamos com a criança branca” (CAVALLEIRO, 1999, p. 44). Também as imagens, livros e brinquedos privilegiavam a branquitude, e as professoras relacionavam as crianças negras com termos pejorativos.

Aliado a essas práticas discriminatórias, destacamos ainda o pequeno número<sup>30</sup> de pesquisas que estudam e discutem as Relações étnico-raciais nos contextos de Educação Infantil. Isso dificulta os avanços no combate ao racismo nessa etapa educacional e, em decorrência, a construção de estratégias de enfrentamento.

Entendemos a Educação Infantil como primeiro lugar institucional em que as crianças se deparam com o racismo. Como estão em uma fase em que se encontram em desenvolvimento, “ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelos mediadores, tornando-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia a dia” (CAVALLEIRO, 1999, p. 40).

Tendo essas DCNEI (2009) caráter mandatório, instituem discursos e práticas para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Reafirmam o marco nacional da Lei 10.639/03 de combate ao racismo, procuram instituir práticas que eduquem as crianças para lidar com a diversidade de culturas, pessoas e manifestações. Diante disso, reafirmamos o papel estratégico da Educação Infantil no combate às práticas racistas e discriminatórias. Além disso, o papel fundamental das gestoras e supervisoras pedagógicas das redes e unidades educativas na direção de construir currículos e ações de formação pautadas nos documentos, de modo a reverberar na efetividade das práticas pedagógicas.

Consoante Passos (2012, p. 117), “isso não se dará sem o tensionamento com aquelas práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras ainda presentes nas instituições de Educação Infantil e na sociedade brasileira”. Entretanto, se por um lado dentro das instituições estão presentes, através dos currículos, práticas desiguais de tratamento entre

---

<sup>30</sup> Como exemplo, citamos o Programa de Pós-Graduação da UFSC. Até o início de 2019, registramos apenas três pesquisas sobre Educação Infantil e Relações étnico-raciais.

culturas, acreditamos que também será pelo próprio currículo que poderemos avançar na possibilidade de superação das mais diversas formas de violências praticadas contra as crianças, na utopia de construção de uma sociedade onde o racismo não possa mais existir.

Conforme as Diretrizes (BRASIL, 2009) a Educação Infantil compartilha e complementa a ação da família, em vista dessa aproximação e considerando os documentos nacionais para as Relações étnico-raciais (BRASIL, 2004; BRASIL 2013), que destinam às políticas curriculares estendendo-as para toda a comunidade escolar. Acreditamos que também educar as famílias para as Relações étnico-raciais compõe a gama de instrumentos necessários para a construção da igualdade racial nos espaços educativos.

Em síntese, embora haja nas DCNEIs e nos demais documentos aqui analisados indicativos curriculares relacionados à educação para as Relações étnico-raciais, consideramos que será longo o percurso para sair da posição de complemento nos currículos oficiais e conquistar a posição de conhecimento pertencente e central, com espaços e tempos bem delimitados.

## 4.2 MARCO MUNICIPAL

O conjunto de leis nacionais que compõem as políticas curriculares para as Relações étnico-raciais são mandatárias para os sistemas de ensino e expressam a responsabilidade dos municípios, com recomendações para cada ente federativo. Portanto, nas próximas seções buscamos apresentar e refletir sobre a documentação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no que tange ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como, à educação para as Relações étnico-raciais.

### 4.2.1 A Lei 4.446/1994, alterada pela redação dada pela Lei 10.764/2021

Enquanto em nível federal a Lei 10.639 foi aprovada em 2003, em Florianópolis o Movimento Negro, através de seu representante Márcio de Souza, vereador filiado ao PT (Partido dos Trabalhadores), aprovou em 1994 a Lei 4.446, que instituía a inclusão do conteúdo “história afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis. Recentemente, a Lei 10.764, de 8 de janeiro de 2021, baseada no Projeto de Lei nº 17.887/2019, do vereador Lino Fernando Bragança Peres (PT), alterou dispositivos da Lei 4.446/1994, complementando e atualizando-a. A lei ganhou nova redação, incluindo a Lei

11.645/2008, e, assim, passou a entender os indígenas também como povos racializados, expressando a necessidade de reaver o papel de protagonismo na construção nacional. Desse modo, o artigo 1º da Lei 4.446/1994, alterada pela Lei 10.764/2021, ficou com a seguinte redação: “Institui a inclusão de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências”.

Nesse novo entendimento, não há uma demarcação de disciplina para que o ensino ocorra. Ressalta-se que deve constar no currículo oficial da educação básica do município, atentando para que o ensino esteja em consonância com as políticas nacionais e também com a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais específica da PMF (2016).

Conforme o artigo 1º, as escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no currículo oficial de ensino Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, na Educação Básica do Sistema de Ensino de Florianópolis. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, é inteiramente contemplada, diferentemente da Lei 4446/1994, que trazia como destinação apenas as crianças a partir da pré-escola. Na obrigatoriedade de inclusão da temática no currículo oficial, não se menciona disciplinas específicas para que este ensino aconteça. Na Educação Infantil, com uma abordagem dos conhecimentos através dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), podemos inferir que esse ensino deverá ocorrer perpassando todas as dimensões da abordagem curricular.

No artigo 2º, a Lei 10.764/2021 faz menção à Matriz ERER, devendo o ensino estar apoiado, dentre outras leis, na Matriz publicada em 2016. Mesmo com a nova redação de 2021, manteve-se a ideia de “contribuição” dos povos negros e indígenas, conforme o parágrafo 1º: “Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais das culturas negras e indígenas, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos afro-brasileiros e indígenas para a construção do país”. Na ideia de “contribuição” denota-se um papel secundário na consolidação da história quando, na verdade, todo o desenvolvimento econômico do país se deu pelo trabalho dos negros que aqui chegaram na condição de escravizados, alavancando não só a economia, mas a cultura, política, técnicas de trabalho, religiosidade, dentre outras. Na ideia de “contribuição”, escamoteia-se uma falsa noção de participação passiva dos negros e indígenas, como apenas coadjuvantes na história.

Em 1994<sup>31</sup>, após a aprovação da Lei 4.446, o vereador Márcio de Souza declarou que o projeto apresentado por seu mandato cumpria um compromisso de militante do Movimento Negro, sendo ele, naquele momento, membro do Núcleo de Estudos Negros (NEN), fundado

---

<sup>31</sup> Em 1994, a prefeitura tinha como gestão pela primeira vez um governo situado no campo democrático popular, a Frente Democrática Popular.

no ano de 1986, e “braço” do Movimento Negro de Santa Catarina. Consideramos a Lei progressista para a década de 1990, enquanto política curricular comprometida com a inserção de tema relevante para a educação das pessoas na sociedade florianopolitana e considerando que foi aprovada quase dez anos antes da lei federal 10.639/2003.

Interessadas em entender um pouco sobre o que estava sendo fomentado no campo educacional com a aprovação da lei, recorremos a informações sobre o NEN<sup>32</sup> obtidas na página do ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação, grupo de pesquisa localizado no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Destarte, no ano seguinte ao da Lei 4.446, o NEN lançou em Florianópolis a primeira edição do jornal *Educação Afro*, de julho/agosto/setembro de 1995, que trazia como principal tema relações raciais na escola, educação e discriminação. O jornal configura-se como importante fonte para entendermos as discussões que estavam permeando a educação para as Relações étnico-raciais à época e o papel da educação e da formação das professoras para a efetivação dessa demanda exposta pela lei recentemente instituída na cidade.

Em artigo publicado na página 3 dessa primeira edição do jornal, o vereador Márcio de Souza dialoga com a importância da aprovação da lei, compreendendo que a educação cumpre papel estratégico na constituição da possibilidade de que a população negra seja elevada à condição de cidadã. Ressaltava que um currículo que tivesse em sua estrutura os conteúdos históricos e culturais da real composição social do Brasil seria fator contributivo para permanência das pessoas negras nas escolas.

O vereador também expôs a necessidade de “derrubar as paredes e muros ‘eurocêtricos’” e “rasgar as cartilhas e livros” que insistem em imprimir em suas páginas uma visão estereotipada do negro, sendo caminho para a exclusão e a desigualdade. Isto porque, conforme Munanga, (2005, p. 16), “o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos [...] desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado”, tornando a evasão escolar uma saída para a criança negra que não se sente representada nos conteúdos tratados pela escola.

Assim como as recomendações das Diretrizes para as Relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), o Plano Nacional (BRASIL, 2013) e a Lei 4.446 (PMF, 1994) já traziam a preocupação com a formação das professoras e com o material didático, com recomendações de que fossem elaborados em parceria com o Movimento Negro, com a nova redação de 2021

---

<sup>32</sup> ALTERITAS. **Núcleo de Estudos Negros:** Educação Afro. Disponível em: <https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>. Acesso em: janeiro de 2021.

também foi incluída a parceria com indígenas. Isto porque “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (MUNANGA, 2005, p. 15).

A preocupação com o material didático é por este ser, conforme Silva (2005, p. 24), um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, e “para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas”. Denota-se assim a necessidade de reformular os materiais de trabalho das professoras, com os conhecimentos produzidos a partir das vivências negras e indígenas, com a história recontada realçando traços positivos e não somente a imagem do negro escravizado que reinava nos livros didáticos na década de 1990.

Rachel Oliveira, em artigo na página 1 do jornal *Educação Afro* n. 1, de julho/agosto/setembro de 1995, chama a atenção para o fato de que em suas palestras era comum as professoras relatarem a dificuldade de abordar o tema racial em sala de aula. A pergunta frequente era: que material didático devemos utilizar? Demonstavam assim como esse material trazia representações negativas, sendo motivo de preocupação das professoras que, ao quererem abordar a temática, esbarravam nas condições de precariedade e ausência de materialidades que contemplassem a diversidade.

Constatamos que a necessidade de formação profissional está marcada em todos os documentos educacionais que abordam o trabalho para a educação das Relações étnico-raciais. Isto porque, conforme Munanga (2005, p. 15),

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional.

Concordamos com Sacristán (2000, p. 9), ao reiterar que “não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos”. Ou seja, sem a devida formação das professoras para atuarem com as novas demandas que as leis impõem continuamos com os mesmos padrões de ensino. Sendo assim, as formações continuadas são importante caminho para conseguir a atenção e a inclusão dessa temática nas salas de aula.

No entanto, ainda que a Lei 4.446 (PMF, 1994, art. 4), reafirmado pela Lei 10764/2021, já expressasse que “Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os



conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro e indígenas”, a pesquisa *Formação continuada para diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis*, de Karina de Araújo Dias (2011), mapeou as formações oferecidas pela Rede Municipal a partir de 1994. Devido ao descarte de informações, só conseguiu dados a partir de 1999. Conforme a autora,

Buscou-se levantar os registros relativos aos percursos formativos desenvolvidos na perspectiva da EREER. Com a sistematização dos dados, foi possível traçar um comparativo entre a oferta de formação em EREER e as demais temáticas, [...] O número de formações em EREER avançou proporcionalmente, especialmente, a partir da promulgação da lei n. 10.639/03, embora os fluxos formativos estejam concentrados nos anos de 2004 e 2010. Afere-se que a lei n. 4.446/94 materializou um impacto discreto quanto à oferta de cursos, sendo que no período de 2000-2002 se registrou a completa ausência de oferta dos mesmos. (DIAS, 2011, p. 131).

A autora evidencia que a Lei 4.446 não alcançou as professoras envolvidas em sua aplicação por meio de formações, pois que

Com base nas informações coletadas, mostraram-se bastante semelhantes os quantitativos dos certificados emitidos nos períodos compreendidos entre os anos 2004 e 2006, assim como entre 2008 e 2010. Esse aspecto indicou a inexistência, à época, de uma dinâmica que vise à ampliação das ofertas de formação, objetivando que um número cada vez maior de profissionais tenha acesso aos percursos formativos na perspectiva da EREER. (DIAS, 2011, p. 132).

Compreendemos uma estreita relação entre política curricular e formação profissional, pois que, “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Por se tratar de uma lei geral, que abrange aspectos do currículo da Educação Básica como um todo, não há menções na Lei 10.764/2021 sobre disciplinas específicas, deixando o entendimento aberto sobre o dever de todas as professoras em relação ao trabalho com o tema. Assim como, não há recomendações de tempos e espaços para que esse trabalho aconteça, denotando tanto a plasticidade da lei quanto o esvaziamento dela, por não fazer indicações precisas de ocupação dos currículos. Sendo assim, nas próximas sessões buscaremos analisar como as recomendações específicas para a Educação Infantil compreendem e articulam as questões pautadas para as Relações étnico-raciais a partir da Lei 4.446/1994, atualizada pela 10.764/2021.

#### 4.2.2 Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil

No ano de 2010, a Prefeitura Municipal de Florianópolis publicou as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, um ano após a publicação das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2009) para essa etapa da educação.

Na apresentação, o documento, assinado pelo então Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, descreve que tal publicação, dentre outras oficiais do Ministério da Educação, “procuram orientar os educadores na difícil tarefa de, sem parametrizar, lançar múltiplos olhares sobre os modos de preparar a criança para o convívio social” (PMF, 2010, p. 8). Nesse intento, chama atenção a ausência de menção ao trabalho com as Relações étnico-raciais, bem como, ao combate ao racismo, mesmo decorridos sete anos da promulgação da Lei 10.639/2003 e 16 anos da Lei municipal 4446/1994.

Conforme texto introdutório, a sistematização presente nessas Diretrizes não tem a pretensão de inaugurar uma nova forma de compreender a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, desconsiderando toda a trajetória histórica, que data de 1976, mas de agrupar e evidenciar as práticas instituídas, sejam elas de caráter epistêmico e/ou nas vivências desenvolvidas junto às crianças nos Núcleos de Educação infantil.

O processo de elaboração do documento consistiu em apresentar as Diretrizes para professoras conferencistas como um texto referência para que, a partir dos indicativos presentes nessas Diretrizes, elaborassem suas conferências. O resultado desse processo, ou seja, os textos elaborados por essas professoras, compõem a primeira parte do documento, como um referencial teórico para a Educação Infantil. Já a segunda parte é composta por relatos de experiências desenvolvidas em alguns NEIMs da Rede de Florianópolis.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas foram elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, e têm como objetivo “ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas já definidas, especialmente, à função social da educação infantil, aos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos na definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores” (PMF, 2010, p. 9). O texto busca retomar as bases pedagógicas já definidas nas DCNEIs (2009), ou seja, os princípios políticos, éticos e estéticos, norteadores do trabalho com as crianças.

Ao reconhecer e defender a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a autora defende uma metodologia de trabalho com as crianças que se pautem na “intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira

e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos” (PMF, 2010, p. 13). Neste sentido, as proposições no desenvolvimento da ação educativa partiriam da ampliação das experiências próximas e cotidianas das crianças, para sua gradativa apropriação de conhecimentos mais complexos e plurais.

A autora do texto defende a consolidação de uma Pedagogia da Infância que tem como preocupação os processos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem, como seres humanos concretos, pertencentes a contextos socioculturais diversos e partindo de uma premissa de infâncias plurais. Ainda que essa abordagem supere uma visão homogênea de criança e de infância, não menciona o fator racial como determinante no processo de diferenciação dessas crianças nos espaços educativos.

Conforme a autora, uma pedagogia comprometida com a infância precisa dar atenção às duas dimensões que constituem a experiência social da criança. Ou seja, “o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros” (PMF, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva, a elaboração das práticas pedagógicas deve contemplar os Núcleos de Ação Pedagógica. São eles: Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Conforme Rocha, a identificação de tais núcleos, “nos permite retomar um detalhamento dos seus conteúdos de ação, de forma a orientar os objetivos gerais de cada núcleo e suas consequências para a prática docente” (PMF, 2010, p. 14). Tais Núcleos da Ação Pedagógica serão retomados como base para o desenvolvimento do “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, publicado em 2015. Dentro do Núcleo das Relações Sociais e Culturais, há indicações dispersas, que podemos inferir um trabalho para as Relações étnico-raciais, ao destacar que seu objetivo

Se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância, através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc. (PMF, 2010, p. 14).

Quanto ao papel das profissionais na docência da Educação Infantil, defende a ampliação das necessidades de formação e organização da ação pedagógica. A crítica à antecipação das práticas de escolarização com vistas ao ensino fundamental não significa uma “negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros

saberes” (PMF, 2010, p. 17). Nessa direção, define como ferramentas imprescindíveis à atuação junto às crianças a observação permanente e sistemática, a organização da documentação pedagógica, tomando o registro como forma de avaliar o proposto, “conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins” (PMF, 2010, p. 18). Após essa abordagem da autora explicitando as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, são apresentados os textos das conferencistas.

“Estratégias pertinentes à ação Pedagógica”, de autoria de Verena Wiggers, apoia-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para abordar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Pois que

De acordo com a referida corrente psicológica, a natureza humana não é dada de forma biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com os outros homens. Consequentemente, a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada novo ser da espécie humana, mediante a aquisição da cultura que a cerca. (PMF, 2010, p. 23).

A autora aborda as categorias centrais na obra de Vygotsky e Leontiev, tais como “zona de desenvolvimento proximal” e “atividade principal”. Nessa esteira, a brincadeira assume papel relevante para o desenvolvimento infantil.

Em “Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creche: O cuidado como ética”, Daniela Guimarães discute os desafios no campo prático e das políticas públicas para construir propostas para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos. Historicizando o processo de consolidação de atendimento nas unidades educativas, aborda o cuidado numa perspectiva ampla, compreendido como uma esfera humana integrando corpo, mente e emoção para cuidar do outro e de si mesmo, ampliando assim as possibilidades de educação.

É de autoria de Suely Amaral Mello o terceiro texto das conferências. Em “Contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos”, a autora convida as professoras a refletir sobre os processos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita. Apoiada nas contribuições de Vygostky, discute a diferença entre o aspecto técnico da escrita e sua função social. Demonstra a importância de consolidarmos nas crianças primeiramente a escrita como representação da realidade, para só mais tarde chamarmos sua atenção para a parte técnica desse processo.

Luciana Esmeralda Ostetto, em “Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”, fala de arte, poesia, os modos aligeirados que muitas vezes esses assuntos

são tratados nos espaços educativos e a necessidade de se contemplar a arte no projeto educacional-pedagógico. E, no intento de contribuir com os processos expressivos das crianças, discute a necessidade de ampliar e diversificar as oportunidades de acesso ao conjunto de produções humanas ao longo da história.

O texto de Mauricio Roberto Da Silva “Sobre o corpo em movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens”, fruto de uma formação continuada na Rede Municipal, dialoga com a problemática “infância, trabalho e educação” e “suas possíveis relações com o corpo das crianças, especificamente, daquelas oriundas da classe trabalhadora empobrecida” (PMF, 2010, p. 78). Conforme autor, o texto constitui-se no desafio de pensar o corpo em movimento das crianças nas unidades educativas. Considera as categorias implícitas no movimento de “corpo produtivo” e do “corpo brincante”. Traz reflexões sobre capitalismo, trabalho, classe social, o corpo imerso nessa lógica cultural, política e econômica. Raça/etnia são abordadas apenas de maneira ampla, para exemplificar como os corpos são distintos, a depender de sua condição social. Por fim, faz diferenciação entre desigualdade social e seu entrelaçamento com a categoria classe social, aborda diferença como condição humana, recorrendo novamente às noções de raça/etnia como exemplos, ao lado de cultura, gênero e geração.

O último texto das conferências é de Ana Regina Ferreira de Barcelos. “Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico” aborda desafios e possibilidades no trabalho da supervisão, contribuindo para a organização do trabalho em uma perspectiva de gestão democrática, assentada em princípios éticos e de partilha de decisões. Dentro desse universo, aborda a materialização do PPP e seus desdobramentos como guia para as ações realizadas dentro das unidades educativas.

Ainda que os textos abordados pelas professoras conferencistas dialoguem com importantes aspectos da infância, criança e seus modos de ser e estar nas unidades de Educação Infantil, percebemos que, ao falar dessas crianças, subentende-se que se fala de uma criança “generalizada”. Ao não se realizar a abordagem do trabalho para as Relações étnico-raciais, bem como do combate ao racismo, segue-se uma lógica de “igualdade abstrata”, que continua por reproduzir padrões já estabelecidos. Há, portanto, uma omissão dos/as autores/as em relação às questões raciais como princípio educativo, sete anos após a promulgação da Lei 10.639/2003.

A segunda parte das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (PMF, 2010) traz relatos de experiências de algumas unidades educativas. Citaremos de modo aligeirado o nome dos Núcleos de Educação que compuseram essa parte e o título de seus

trabalhos, sendo alguns autoexplicativos. Escola Desdobrada e Nei Costa da Lagoa: “Contares, rimas e cantares” sobre um conto de origem portuguesa; NEIM Doralice Teodora Bastos: “Nosso mundo, nossa casa”, educação ambiental; NEIM Irmão Celso: “Avaliando o cotidiano através da imaginação”, abordando imaginação e construção de história; NEIM Idalina Ochôa: “Interação: uma proposta de trabalho pedagógico... Onde tudo pode acontecer”, versa sobre as interações; NEIM Colonia Z-11: “Uma viagem, muitas histórias”, possibilidades de passeios com as crianças; NEIM Orisvaldina Silva: “Os desafios de uma proposta: Trabalhando com grupos de crianças de diferentes idades na Educação Infantil”, sobre interações; NEIM Costa da Lagoa: “Turma do Peixe – nadando a procura de conhecimentos”, um projeto sobre peixes; NEIM Jardim Atlântico: “Boi de mamão: uma brincadeira de faz de conta”; NEIM Nossa Senhora Aparecida: “Um projeto de cultura e arte na creche – algumas possibilidades”, sobre educação estética para as educadoras; NEIM Irmão Celso: “O mundo encantado do Circo Travessura”.

Do mesmo modo que os textos das conferencistas, os relatos de experiência escolhidos para compor essa parte não dialogam com nenhuma política educacional na perspectiva da Lei 10.639/2003. O que torna evidente a morosidade na implementação efetiva nas práticas educativas e também nas políticas educacionais, por não aparecerem em um importante documento curricular para a Educação Infantil do Município, no ano de 2010. Após sete anos decorridos da referida lei, ainda que as fotografias que compõem o documento retratem também as crianças negras, em seu conteúdo elas não são mencionadas, assim como não há referências às práticas antirracistas.

Na seção seguinte, nos debruçamos sobre as Orientações Curriculares para a Educação Infantil. O que nos dizem sobre o trabalho para as Relações étnico-raciais e o combate ao racismo?

### **4.2.3 Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

Dois anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Municipais, a PMF publicou as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (PMF, 2012). Sua construção está referendada nas DCNEIs (2009) e nas Diretrizes Municipais (2010). O texto introdutório do documento destaca que em sua produção houve protagonismo das profissionais da Rede, num

intenso movimento de formações realizadas ao longo dos anos, com todas as profissionais envolvidas no processo educativo, professoras, auxiliares e equipe gestora.

Assim, as Orientações são o resultado dos debates e acúmulos das experiências realizadas nos NEIMs emergindo demandas teóricas e práticas e convergindo para um aprofundamento e desdobramento das Diretrizes Municipais. No processo de escrita e reescrita do documento esteve presente a ação de reflexão coletiva das profissionais, no intento de validar o saber teórico e prático acumulado pelas profissionais, considerando as sínteses produzidas nas formações continuadas oferecidas pela Rede.

Por isso, a publicação dessas Orientações é a “sistematização desse movimento de reflexão coletiva e tem como objetivos apresentar indicativos para atuação dos professores junto às crianças e para os Projetos Político-Pedagógicos das unidades educativas” (PMF, 2012, p.8). Como importante documento curricular, orienta todas as ações desenvolvidas dentro das unidades educativas e tem abrangência tanto no planejamento das professoras, quanto no trabalho da supervisora e no desenvolvimento do PPP de cada unidade educativa.

Após a introdução, as Orientações Curriculares (PMF, 2012) estão assim organizadas. O primeiro capítulo é a reedição das Diretrizes Municipais e da Resolução n. 5, de 17 de janeiro de 2009, que fixa as DCNEIs. No segundo capítulo, o documento aborda as brincadeiras e sua importância para o desenvolvimento infantil, como uma atividade central na vida da criança. Demarca que a concepção de brincadeira abordada pela Rede é de que a brincadeira é uma aprendizagem social. Logo, aprende-se a brincar, cabendo às profissionais das unidades educativas mediar as brincadeiras, propondo espaços e tempos adequados para qualificar as brincadeiras e o brincar das crianças. Apoiados na teoria Histórico-Cultural, as brincadeiras de papéis sociais são importante fator para o desenvolvimento da imaginação. Assim, conforme as Orientações (PMF, 2012) a brincadeira precisa ser alvo de planejamento e reflexão das profissionais envolvidas, ampliando as experiências das crianças para uma diversificação dos repertórios.

Ao fim da explanação sobre a importância das brincadeiras, há orientações propriamente ditas para a atuação docente. Dentre elas, identificamos e destacamos aquelas relacionadas ao trabalho para as Relações étnico-raciais, em consonância com a Lei 10.639/2003. No item “Promover o acesso constante das crianças a livros diversos, músicas, repertórios artísticos e culturais variados, com a intenção de ampliar seus repertórios lúdicos, culturais, imaginários, os quais alimentarão seus repertórios de brincadeiras” (PMF, 2012, p. 20), podemos inferir um trabalho para a diversidade. Sendo que esse princípio aparece diluído

em outras recomendações. A diversidade nas propostas e abordagens é sempre qualificada como importante para o desenvolvimento infantil.

Quase ao final das Orientações há o seguinte item:

Promover experiências com brinquedos e brincadeiras tradicionais, assim como o acesso a imagens e narrativas que possibilitem o conhecimento e a valorização de contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. Essas proposições exigem pesquisa e estudo por parte das professoras e devem ser propostas ao longo do ano, de modo articulado às demais proposições. (PMF, 2012, p. 21).

Ainda que o tom da recomendação seja no sentido de olhar para as construções sociais representadas pelos indígenas e afrodescendentes como “contribuições”, descaracterizando o papel de protagonistas, ao lado das outras etnias, há um avanço nas orientações por abordar diretamente esses aspectos. E, ao explicitar que para abordar tais questões é necessário pesquisa e estudo das professoras, reitera que a branquitude flui em uma esteira de normalidade, pois está dada nos currículos e práticas escolares. Mas, para falar sobre o “outro”, é preciso mover todo um aparato intelectual e de materialidades que não estão dadas nos contextos educativos. Podemos observar também a marcação de um tempo curricular, ao orientar que tais propostas precisam ser trabalhadas ao longo do ano e de maneira integrada. Acreditamos indicar uma indissociabilidade entre o fazer pedagógico e o trato com a diversidade.

O terceiro capítulo das Orientações (PMF, 2012) versa sobre os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), começando pelas Relações Sociais e Culturais. Esse Núcleo é compreendido como basilar para todas as ações desenvolvidas nos espaços educativos, contemplado tanto as relações com as crianças quanto com suas famílias. Há uma intensa demarcação discursiva que coloca a posição dessa documentação curricular da Rede como interessada em romper com modos homogêneos de conceber os sujeitos que se relacionam nos espaços educativos e os saberes aí compartilhados. Na explicitação do que se compreende por esse NAP, há intensas alusões ao trabalho com as Relações étnico-raciais, assim como práticas antirracistas e de combate às discriminações.

Sendo assim, demarca a Educação Infantil como espaço de encontro entre as diversas idades, adultos e crianças de 0 a 5 anos, bem como a diversidade dos sujeitos ali inseridos, com origens sociais e culturais não padronizadas. Na definição de desenvolvimento infantil, evoca as contribuições de Vygotsky, compreendendo que a criança se desenvolve pelas



interações, relações e práticas cotidianas que lhes são proporcionadas e por elas estabelecidas, tanto com outras crianças quanto com os adultos (PMF, 2012).

Na diferenciação dos sujeitos, por compreender a Educação Infantil como espaço plural, define as diferenças que compõem esses sujeitos, trazendo as categorias étnicas, geracionais, gênero e culturais. Ou seja, “aspectos que atravessam a composição das relações e a própria constituição do ser humano. Meninas, meninos, negros, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé” (PMF, 2012, p. 5)<sup>33</sup>.

Diferente do que observamos nas Diretrizes Municipais (2010), as Orientações (2012) localizam discursivamente as diferenças que compõem as crianças e suas famílias. Já não se fala de uma criança abstrata, mas, ao nomear explicitamente essas diferenças, contribuem para um entendimento mais qualificado do que sejam essas presenças de origens diversas nos espaços educativos.

Expõe a necessidade de que qualquer iniciativa educativa das profissionais da Educação Infantil considere a diversidade de contextos nos quais a criança se insere, e também as manifestações dessa heterogeneidade, com vistas ao respeito e não discriminação. Assim, ressalta uma ação pedagógica orientada por um olhar para a criança como sujeito múltiplo, mas com o direito à igualdade de tratamento e de acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Desse modo, as Orientações fixam uma concepção de educação que “implica a não homogeneização dos modos relacionais e dos elementos culturais disponibilizados no espaço educativo” (PMF, 2012, p. 6). Percebemos nesse documento curricular um forte movimento discursivo para romper com atitudes de “igualdade abstrata”, que só privilegia alguns sujeitos (brancos) em detrimento de todos os outros (negros).

Dentro do NAP há um subtítulo “Gênero, etnia, cultura: a diversidade como princípio das relações educativas” que denota a impossibilidade de conceber uma criança universal. Na Rede Municipal de Florianópolis, as crianças são oriundas de diversas localidades, que lhes conferem traços de pertença ao lugar onde vivem, tais como as localidades pesqueiras, ou o entorno dos morros, região urbana e continental, bem como organizações familiares nucleares, monoparentais e com pais e mães homossexuais. E, ao adentrar os espaços educativos, trazem todos esses aspectos dos contextos que lhes constituem. Assim, há nas

---

<sup>33</sup> Há uma dificuldade em paginar as referências, pois o documento disponibilizado no site da Prefeitura, encontra-se em partes, não havendo marcação de páginas e nem continuidade de uma parte para outra. Assim, referenciamos as páginas na sequência que aparecem em cada documento.

Orientações (PMF, 2012) a defesa da Educação Infantil como espaço de novas formas de sociabilidades e de subjetividades, livre de discriminações e dominações de qualquer espécie, sejam elas etárias, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, regional, linguística e/ou religiosa.

À vista disso, as Orientações (PMF, 2012) compreendem a diversidade como formativa, pois oportunizam a ampliação de saberes, a compreensão de si e do mundo, no intento de construir atitudes de respeito e solidariedade. Há também no documento uma preocupação com as mensagens implícitas que passamos para as crianças, mesmo quando não nos damos conta, destacando que essas situações não são raras de acontecer, segundo as Orientações:

Muitos dos valores de discriminação são cotidianamente cultivados sem que nos demos conta do que é enunciado às crianças, verbalmente ou por mensagens implícitas. Seja a utilização do pente impróprio para o cabelo afro, a divisão das caixas de brinquedos para menino e menina, a repreensão do que são “modos” julgados inadequados, as demonstrações afetivas diferenciadas para as crianças, a escolha da história em que o mocinho ou a princesa são sempre brancos, as limitações impostas às crianças com necessidades especiais. (PMF, 2012, p. 9).

O modo silencioso com que o racismo se expressa nos ambientes educativos é a naturalização do tratamento diferenciado dispensado às crianças negras, conforme mencionado nas pesquisas de Amaral (2015) e Cavalleiro (1999). Onde estas recebiam menos afeto, eram mais retraídas. Muitas vezes esses modos de diferenciação ocorrem numa esteira de naturalidade, sem reflexão e ação planejadas das profissionais. Isto porque, conforme Gomes (2007),

A presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada. (GOMES, 2007, p. 18).

E, no trato com a diferença dos sujeitos atendidos nos espaços educativos, há o chamamento para a igualdade de oferta das manifestações culturais, ou seja, que se fuja dos modelos únicos de conceber os seres humanos e as culturas. Em outras palavras, nega-se os padrões eurocêntricos e monoculturais de conceber o currículo.

Nesse intento, o trabalho com a diversidade não deve ser um projeto localizado, pontual. Antes, as Orientações (PMF, 2012) expressam a necessidade de a tomar como eixo estruturante de todas as relações travadas nos espaços educativos, considerando-a em todos os

planejamentos, de modo sistemático e fundamentado. Denotando uma intencionalidade na ação educativa, acolhendo as manifestações culturais e incluindo-as nos planejamentos e PPPs das unidades. Contemplando repertórios culturais diversos, músicas, brincadeiras, brinquedos, imagens, objetos, passeios, pesquisas, manifestações culturais como escolas de samba, conto de orixás, entre outros (PMF, 2012).

Nesse NAP também há orientações para as relações travadas com as famílias e suas diversidades, assim como o cuidar e educar das crianças como atos indissociáveis do fazer pedagógico. Ao final do documento, há orientações mais pontuais, que exemplificam propostas de ação. Destacamos algumas que se relacionam mais diretamente com nosso objeto de pesquisa, e que abordam as categorias da educação para as Relações étnico-raciais:

Compreender que a diversidade exige dos profissionais a pesquisa sobre diferentes culturas, ultrapassando uma perspectiva etnocêntrica [...]  
 Ampliar o repertório de histórias e contos, para além da tradição europeia [...], incluindo contos e lendas africanas, indígenas, latino-americanas, orientais.[...]  
 Selecionar as imagens expostas nos ambientes da instituição, de maneira a oportunizar a inclusão da diversidade nestas. [...] deve incluir imagens de mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus, africanos, pessoas com deficiência, de maneira a possibilitar desde cedo, a construção de referências quanto a diversidade social.  
 Fortalecer a identidade cultural das crianças, promovendo e planejando o encontro destas com diferentes grupos [...] do maracatu, da capoeira.  
 Incluir nas brincadeiras de faz de conta elementos da cultura mais próxima [...] e de outros lugares, berimbaus, chocalhos, bonecas africanas. (PMF, 2012, p. 29).

Conforme mencionado, o NAP que trata das Relações Sociais e Culturais demarca a posição da Rede para todas as ações desenvolvidas com as crianças dentro das unidades educativas. Sendo assim indissociável do cuidar e educar, e deverá ser observado em todas as interações travadas dentro do espaço educativo, incluindo as relações entre criança-criança, criança e adultos, bem como com suas famílias. De modo que, no trabalho com todos os outros NAPs, os princípios aqui abordados deverão ser contemplados nas Relações Sociais e Culturais.

Na sequência, o documento aborda os outros núcleos de ação, quer seja, Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Visual e as Relações com a Natureza. Na descrição desses NAPs, não há conteúdo diferente no tocante as Relações étnico-raciais, apenas reiterações daquelas já elencadas nas Relações Sociais e Culturais.

O último item do documento Orientações Curriculares (PMF, 2012) versa sobre “Estratégias da ação Pedagógica”, abordando a importância e necessidade da documentação pedagógica para a organização e condução das ações desenvolvidas dentro das unidades

educativas. Nesse sentido, considera como documentação pedagógica o planejamento inicial das professoras, “cuja metodologia se assente na função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos” (PMF, 2012, p. 4), a observação constante e sistemática, o registro e a análise desse registro e da produção das crianças, que permitem avaliar e replanejar as ações.

Compreendemos que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012), no tocante às Relações étnico-raciais, avançaram significativamente enquanto política curricular, em relação às Diretrizes Curriculares (2010). Dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico-raciais (2004) e aborda importantes frentes do trabalho na perspectiva antirracista. No próximo item, veremos como o Currículo para a Educação Infantil, publicado em 2015, amplia tais discussões, ou as reitera dentro dos Núcleos da Ação Pedagógica.

#### **4.2.4 Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

Em quadro apresentado na dissertação de Sandra Regina Pires (2020) sobre os cursos de formação continuada ofertados para as docentes pela Rede Municipal com o tema diversidade e Relações étnico-raciais, podemos observar uma ênfase, a partir do ano de 2010, confluindo em seminário anual sobre o tema. A crescente discussão sobre a diversidade e as Relações étnico-raciais, escassas nas Diretrizes Curriculares de 2010, passou a compor com maior incidência os documentos seguintes, fruto das lutas travadas pelos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, que tem tensionado para uma descolonização dos currículos e reflete em uma maior inserção do tema nas políticas educacionais como um todo.

Na análise dos documentos curriculares da Rede Municipal para a Educação Infantil, observamos como o acúmulo de experiências e discussões, frutos de um processo de formação continuada com as profissionais, tem impactado a prática pedagógica. Tem também qualificado os modos de conceber as crianças que frequentam esses espaços, assim como suas famílias, o papel docente, e avançando na compreensão dos conhecimentos necessários a serem fomentados nos espaços educativos.

Desse modo, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) é a expressão desse acúmulo de saberes que já vinham sendo propostos nos dois documentos que o antecederam, as Diretrizes (PMF, 2010) e as Orientações (PMF,

2012), ambos entendidos como mediadores curriculares. O Currículo (2015) nasce, assim, da necessidade de refinar as Orientações (2012) complementando-as.

Em seu processo de elaboração, o Currículo (PMF, 2015) foi discutido e sistematizado pelo grupo de supervisoras e coordenadoras pedagógicas dos NEIMs e pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria da Educação Infantil, entre 2013 e 2014. São fruto do confronto entre as Orientações e as documentações produzidas pelas professoras – planejamentos e registros –, apresentadas pelas supervisoras e analisadas para a produção do Currículo. “Esse elemento é fundamental no sentido de reconhecer que as experiências do cotidiano das instituições revelam aspectos ao currículo que ainda não estavam evidentes e que o processo de documentação permitiu identificar” (PMF, 2015, p. 8).

Isso porque, conforme Gomes (2007, p. 23), “o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder”. Assim, o Currículo (2015) sintetiza a experiência das educadoras, ou seja, o documento reconhece o papel destas como produtoras de conhecimentos que advêm de suas práticas com as crianças e que estão expressos em seus planejamentos e registros.

Conforme a Introdução do documento, não se trata de um novo currículo, “mas da sistematização do que já está anunciado em outros documentos e do que se faz no cotidiano das instituições” (PMF, 2015, p. 12). Para embasamento teórico e refinamento das orientações, foram chamados quatro consultores: Alexandre Fernandez Vaz, Ana Angélica Medeiros Albano, Suely Amaral Mello e Zoia Ribeiro Prestes. Chama a atenção que, dentre os consultores responsáveis por validação epistêmica do currículo, não figure nenhuma intelectualidade negra, ainda que os conteúdos tragam os conhecimentos referentes às Relações étnico-raciais.

Conforme mencionado, o Currículo (PMF, 2015) é o refinamento das Orientações (PMF, 2012). Com o princípio já elencado nas diretrizes de ampliar e aprofundar gradativamente os conhecimentos apresentados às crianças, para cada Núcleo de atuação há especificações por faixa etária, divididas por bebês, até 1 ano e 11 meses, crianças bem pequenas, 2 anos a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas, 4 anos a 5 anos e 11 meses. No entanto, ressalta que há crianças de 6 anos na Educação Infantil, aquelas que completam 6 anos após a data de corte, considerada em 31 de março. Muitas recomendações se repetem nas faixas etárias, mas há a preocupação de que sejam complexificadas, conforme o desenvolvimento das crianças.

Percebemos o seu objetivo muito presente ao longo de todo documento, quer seja, ampliar, diversificar e complexificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças. A diversidade aparece como princípio que induz a prática docente a uma abrangência de expressões variadas. Há a recomendação, ao longo de todo o texto, de que *tudo* o que for oferecido às crianças, tanto nas propostas diretas, quanto na organização dos espaços, contemple as diversas culturas, além de que se rompam também questões de gênero. O que há na sala e nas instituições deve ser usado indiscriminadamente por meninas e meninos.

“Cabe enfatizar que esses indicativos têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças, contudo, quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças” (PMF, 2015, p. 12). Sabendo-se, conforme Sacristán (2000), que a professora é agente ativa e decisiva na concretização dos conteúdos e significados do currículo, insistimos tanto nos processos formativos para qualificar as escolhas dessas professoras.

A estrutura do Currículo (2015) assemelha-se a das Orientações (PMF, 2015). Começa pela brincadeira. Por ocupar lugar central no currículo da Educação Infantil, é a primeira a ser contemplada. Discorre-se sobre seu papel no desenvolvimento infantil e a partir daí sugerem-se propostas para ensino de brincadeiras para as crianças, organização dos espaços e elementos para esses momentos, entendidos como fundamentais de planejamento e reflexão das docentes. Destacamos, dessas orientações, “disponibilizar brinquedos, artefatos, imagens, sons e propor manifestações culturais, como danças e brincadeiras, que contemplem o contato e o conhecimento sobre as diferentes etnias e culturas” (PMF, 2015, p. 28). Exemplifica-se o assim o modo como o trabalho para a diversidade é especificado nesse documento.

Na sequência, é apresentado o NAP das Relações Sociais e Culturais. Do mesmo modo apontado nas Orientações (PMF, 2012), reitera-se seu papel estruturante e que deverá ser contemplado em todas as relações, tanto de forma direta, na relação adultos-crianças, crianças-crianças, quanto de forma indireta, ao estruturar os espaços, compreendendo o papel educador das imagens e objetos. “Ao compreender que toda e qualquer relação é educativa, pois implicará a constituição do ser, é preciso apreender que este NAP atravessa todas as ações que estruturam as experiências individuais e coletivas das crianças no contexto das unidades educativas” (PMF, 2015, p. 34). Bem como, apresenta como pressuposto o direito de todos à educação e o *direito à diferença*, condição para a efetivação de uma educação inclusiva.

Os indicativos que compõem este núcleo envolvem aspectos a serem considerados e observados nas relações constituídas diariamente com as crianças nas unidades educativas, quais sejam, a igualdade de gênero, as diferenças étnico-raciais, a educação laica, a educação especial, as relações dialógicas instituição-família-comunidade, as interações entre coetâneos, não coetâneos e entre gerações, a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica, o entendimento do espaço como “um outro” nas relações com as crianças e entre elas, e, ainda, a perspectiva de planejar tais relações interligando de forma dialógica as diferentes temporalidades das crianças no contexto coletivo. (PMF, 2015, p. 35).

Dentre as propostas sugeridas dentro deste NAP, destacamos aquelas com maior ênfase no nosso objeto de pesquisa, quer seja, as indicações para o trabalho com as Relações étnico-raciais:

Apresentar aos bebês e crianças histórias, brincadeiras e músicas que valorizem diferentes culturas e etnias. Selecionar e dispor objetos e brinquedos para exploração e ampliação das brincadeiras das crianças, com o intuito de dar visibilidade e valorizar a diversidade étnica e cultural. Disponibilizar bonecas e bonecos com traços que valorizem e deem visibilidade às diferentes origens étnicas, com o objetivo de reconhecer a diversidade. [...]

Pesquisar e incluir histórias, contos e lendas que valorizem diferentes origens culturais, ampliando o repertório das crianças para além da tradição europeia. Ressalta-se que todo e qualquer material disponibilizado às crianças deve passar pelo crivo das profissionais com o intuito de analisar os conteúdos impróprios de violência, preconceito, racismo ou de discriminação. Ampliar o acervo bibliográfico da unidade, através da pesquisa constante das culturas: africana, indígena, latino-americana, oriental, entre outras, de forma a construir novas possibilidades para os planejamentos coletivos e dos grupos. Fortalecer a identidade cultural das crianças, planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos do município e da própria comunidade. [...] (PMF, 2015, p. 37).

Após a abordagem do NAP Relações Sociais e Culturais, há as indicações para Linguagens Oral e Escrita, Linguagens Visuais, Linguagens Corporais e Sonoras e Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos. Em todos os NAPs, os princípios da diversidade são encontrados, ou seja, nas ações sugeridas às crianças, que se considerem propostas que abarquem diferentes culturas e saberes.

Não encontramos ao longo do documento, de forma literal, a orientação para práticas antirracistas. Bem como, encontramos apenas uma vez a palavra racismo e discriminação. Apesar disso, consideramos que uma abordagem variada de propostas que contemplem a diversidade, trazendo implícito o trabalho para a valorização da heterogeneidade, ao prescrever que as histórias contadas fujam ao padrão eurocêntrico, caminha na direção de oferecer outras possibilidades às crianças.

Compreendemos, assim como Gomes (2007), que a diversidade e a diferença são componentes inerentes ao ser humano. No entanto, há tensões nesse processo.

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. (GOMES, 2007, p. 18).

Observamos no Currículo (PMF, 2015), documento oficial para a Educação Infantil, o movimento de desconstrução desse etnocentrismo como prática discursiva. A todo o momento são evocadas a diferença e a diversidade para os espaços educativos. No entanto, entendemos que um documento precisa, para se concretizar, do fazer atento das educadoras responsáveis, pois ele se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Daí a necessidade das formações continuadas e da reeducação do olhar docente (GOMES, 2007).

Demarca ao longo de todo o texto curricular o objetivo de ampliar, diversificar e complexificar as propostas. Desse modo, a palavra *diversidade* é citada 30 vezes. Há tanta ênfase na palavra *diferentes*, no sentido de diversificado, que ela é citada 279 vezes, em um documento de 172 páginas. *Diversas* é citado 47 vezes, e *ampliação*, 32 vezes. Diante da indissociabilidade da diversidade e da diferença enquanto traços característicos humanos, sabendo-se que cada sujeito é único, “nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior que outro. Na realidade, somos diferentes” (GOMES, 2007, p. 22).

Entendemos que falar sobre a diversidade e a diferença envolve tensionamentos, pois a homogeneidade curricular, expressa no etnocentrismo, está diretamente ligada ao racismo, sexismo, homofobia, xenofobia. Sua desconstrução passa por uma compreensão plural de ser humano e um posicionamento frente a processos de colonização e dominação. No entanto, o olhar para o diverso e o diferente se faz na desconstrução de um apelo romântico concentrado apenas no discurso. Antes, é necessário “construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola” (GOMES, 2007, p. 26).

Em 2016, a Rede Municipal publicou outros dois importantes documentos com impactos curriculares para a Educação Infantil: o Plano Municipal, com metas para 2015-2025, e a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica, objeto de nosso estudo. Na próxima seção, nos ateremos ao que o Plano Municipal contempla enquanto política curricular no enfrentamento à homogeneidade curricular e enfrentamento ao racismo.

#### **4.2.5 Plano Municipal de Educação (2015-2025)**



O Plano Municipal de Educação (PMF, 2016) constitui-se em um conjunto de diretrizes, metas e estratégias que anunciam a política educacional para todos os níveis e modalidades dos sistemas de educação em Florianópolis, definidas observando a legislação nacional e as propostas educacionais das redes de ensino no município.

Como política curricular gerada no encontro de diferentes entidades governamentais e não governamentais e representantes da sociedade civil, é o resultado provisório das disputas e negociações em torno do currículo para o sistema municipal, assim como formação docente, entendendo as professoras como importantes figuras para alcançar a qualificação da educação almejada.

O Plano, elaborado por um Fórum Permanente de Educação, que sintetizou as discussões e reflexões, apresenta na parte introdutória as entidades que participaram na produção do documento. Entre estas, destacamos as que dizem respeito ao nosso objeto de estudo, a Coordenadoria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (COPPIR) e o Núcleo de Estudos Negros (NEN). Na Comissão de Acompanhamento, Avaliação e Sistematização, destacamos o nome de Joana Célia dos Passos, como representante do NEN. Para o acompanhamento e a avaliação da execução do Plano, a cada dois anos, delibera competência ao Fórum Municipal de Educação.

Sancionado pelo então prefeito, Cesar Sousa Junior, pela Lei Complementar nº 546, de 12 de janeiro de 2016, o Plano apresenta como diretriz, no art. 2º:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - promoção dos princípios do respeito dos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Destaca que a grande meta deste Plano Municipal de Educação (PMF, 2016, p. 22),

É uma reflexão sobre a aprendizagem, com foco no estudante criança, adolescente, jovem ou adulto que aí está, estabelecendo mediação através do conhecimento, compreendendo-o, como ele é, acolhendo-o, considerando e superando a fragmentação na concepção dos tempos de infância, integrando as etapas e

modalidades da Educação Básica e, sobretudo, respeitando as questões da diversidade e da inclusão.

Do documento consta diagnóstico educacional de Florianópolis, descrevendo como índice de analfabetismo dos mais baixos do país, na ordem de 0,9%. Observa que no ano de 2014, Florianópolis se destaca nacionalmente, pois, enquanto o percentual nacional de atendimento em creche era de 23,2%, em Florianópolis era de 47,5%. Em relação à pré-escola, de 4 a 5 anos, estava perto da universalização do atendimento, com 87,3%. No que tange à formação docente, em 2014 a rede municipal constava com 84,2% dos docentes com pós-graduação. E 99,9% das professoras da Educação Infantil possuíam graduação em Pedagogia.

Na parte do diagnóstico educacional, há diversas tabelas que compõem o documento, apresentando dados educacionais do município, com quadros com índice de desenvolvimento, matrícula, população por grupo de idade, dentre outros, chama a atenção que não há quadro com percentuais com raça/cor, tanto dos docentes quanto discentes, importantes ao se pensar políticas públicas.

Na contextualização de Florianópolis, nos aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos, há destaque para a colonização europeia. Cita apenas como “influência” a vinda dos africanos. Ao contar a história do município, a primeira frase remete ao ano de 1673, com a chegada do bandeirante paulista, que veio acompanhado da esposa, filhos e “índios domesticados”. Ou seja, apesar do rico acervo encontrado na Ilha de Santa Catarina sobre as populações que aqui habitavam há mais de 4 mil anos, cujo acervo encontra-se exposto no Museu do Homem do Sambaqui, no Colégio Catarinense, um documento oficial curricular descreve a história de Florianópolis com início em 1673 e apaga completamente, em um documento voltado às professoras, as presenças que viviam a ilha pré-colonial.

O Plano reitera os princípios estabelecidos nos documentos nacionais e nas Diretrizes Municipais. Destacamos desses princípios o “fortalecimento da educação das Relações étnico-raciais na educação básica”. Para tal, estabelece metas e estratégias para os níveis e modalidades da educação.

Compreende, assim como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), a Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. Desse modo, o Plano Municipal não traz uma nova abordagem do que seja a Educação Básica, em especial a Infantil, mas reitera os documentos nacionais e os municipais,

como as Diretrizes (PMF, 2010) e as Orientações (PMF, 2012), já mencionadas anteriormente.

Após abordar os níveis da Educação Básica, o Plano passa a discorrer sobre as modalidades: Educação Especial, Educação de Jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena e Educação das Relações étnico-raciais e Educação Superior. Nesse sentido, a Educação das Relações étnico-raciais se fundamenta em três princípios:

A consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira; a exigência do fortalecimento de identidades plurais e afirmação de direitos, particularmente daqueles segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e os grupos étnicos minoritários; e, por fim, a consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnico-racial e de combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminação. (PMF, 2016, p. 74).

Neste entendimento, tanto as diretrizes como as metas aprovadas neste Plano salientam a necessidade de políticas que efetivem a “divulgação e produção de conhecimentos, na formação de atitudes, posturas e valores, que eduquem para o reconhecimento dos diferentes pertencimentos étnico-raciais constitutivos da identidade nacional” (PMF, 2016, p. 75). Para isso, é urgente que esses conhecimentos, que se mantiveram ausentes dos currículos oficiais, passem a compor o rol das experiências diárias das crianças, assim como ser objeto de formação das professoras, com incentivos financeiros públicos para materialidades diversas e brinquedos que compõem os espaços educativos, pois que, sem ações concretas, a discursividade para a diversidade e erradicação do racismo nos espaços educativos fica apenas como romantização dos documentos oficiais.

Ao tratar sobre as profissionais da educação, compreende que a qualidade ensejada passa, necessariamente, por políticas de valorização dessas profissionais, com incentivos à formação inicial e continuada, bem como, incentivos à carreira, remuneração e condições favoráveis de trabalho. No entanto, na atual gestão, tanto em nível federal quanto municipal, acompanhamos o desmonte da educação pública, com tentativas de privatização da Educação Infantil, mesmo sendo retratada nesse Plano como referência nacional, ataques ao plano de carreira das professoras e congelamento salariais. Indo na contramão das iniciativas previstas nesse documento oficial.

A parte 5 do Plano Municipal de Educação explicita as Metas e Estratégias que permeiam efetivamente o documento. Dentre as diversas metas para a Educação Básica como

um todo, nos ateremos àquelas que trazem elementos alusivos à Educação Infantil e ao trabalho para as Relações étnico-raciais nessa etapa educacional.

Dentre as estratégias para a meta 1, de universalizar até 2016 a oferta de vagas na pré-escola (4 e 5 anos), destacamos que as instituições de Educação Infantil deverão elaborar suas propostas pedagógicas com o objetivo de garantir à criança, entre outros direitos, o acesso à diversidade cultural e étnico-racial, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (PMF, 2016). Compreendemos que essa estratégia dialoga com o Currículo da Educação Infantil (PMF, 2015), que traz em seu cerne a oferta da diversidade para as crianças.

Em sua meta 20, o Plano pretende assegurar a implementação das DCNs para Educação das Relações Étnico-racial e para o Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como a Lei n.º 11645/2008, em todos os estabelecimentos de ensino em até cinco anos, após aprovação deste plano. Para este fim, estabelece 19 estratégias. Tais como ter nas Secretarias de Educação setor próprio para elaborar as políticas públicas para a promoção da igualdade racial, com estrutura física, recursos humanos e dotação orçamentária própria para o investimento em formação continuada, aquisição de material pedagógico, pesquisas e eventos de formação científico-cultural. Incluir o tema da diversidade étnico-racial, das construções identitárias e do combate ao racismo em *todos os documentos normativos e de planejamento de política educacional e curricular*. Entendemos essa estratégia como fundamental, pois, ao tratar das Relações étnico-raciais como currículo apartado, favorece uma ruptura entre o que é o currículo oficial e o que é o currículo para a diversidade e práticas antirracistas. Nesse quesito, nos perguntamos: a Matriz ERER publicada após esse Plano fortalece o trabalho ou fratura como currículo separado?

Continuando no destaque das estratégias previstas para o Plano no trabalho para as Relações étnico-raciais, institui no calendário municipal a Semana da Consciência Negra, para a realização de atividades artístico-culturais e debate sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dia 21 de maio, em defesa da diversidade. Essas datas representam um marco na luta negra, e creditamos grande importância, no entanto, é preciso um olhar atento para que tais datas não sejam apenas motivos pontuais no desenvolvimento do trabalho.

Outra estratégia é a produção e distribuição de materiais didáticos, para todos os níveis e modalidades de ensino, que contemplem a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, que problematizem as distorções sobre a história, a cultura, a identidade dos descendentes de africanos e indígenas. Os materiais didáticos constituem-se em motivos de preocupação por aqueles que pesquisam as Relações Raciais nas escolas, sabendo-se de seu potencial como

disseminador de racismo, tanto pela história única que contam, quanto pelas representações humanas, supervalorizando traços fenotípicos em detrimentos de outros.

A formação continuada das professoras, articulada com os movimentos sociais e as instituições de Ensino Superior, também é ressaltada como estratégia pertinente para que a meta seja alcançada. Assim, prevê-se “uma carga horária mínima de 120 horas, para os profissionais da educação, na Educação das Relações étnico-raciais (ERER), que atuem nos diferentes sistemas de ensino em 30% até um ano, após a aprovação deste Plano, 50% até cinco anos e 100% até o oitavo ano desse plano” (PMF, 2016, p. 126).

Dentre as estratégias de garantir a efetivação das Leis Federais nº 10.639/03, nº 11645/08, bem como a Lei Municipal nº 4446/94, nos currículos de todas as escolas municipais de Florianópolis, percebemos como as políticas curriculares relacionadas ao combate ao racismo são lentamente desenroladas. Se há uma lei municipal desde 1994 e lei nacional desde 2003, o Plano de 2016 ainda tem como estratégia garantir a efetivação nos currículos, refletindo a dificuldade e morosidade na implementação da legislação vigente.

Conforme destaque dado anteriormente, sobre a ausência do quesito raça/cor nos quadros apresentados ao longo do documento, aparece como estratégia incluí-los conforme categorização do IBGE, em todos os indicadores e diagnósticos a serem realizados no âmbito da rede municipal pública e privado de ensino.

O PPP das unidades é contemplado em duas estratégias. Primeiro, que se garanta que estes apresentem definições visando ao combate ao racismo e às discriminações, com metas para implementar as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais; segundo, propor que todas as Redes de Ensino, ao (re)formularem os projetos político-pedagógicos, estabeleçam ações que combatam o racismo e qualquer tipo de preconceito, bem como, assegurem práticas que promovam a inclusão e a aprendizagem dos direitos humanos de todos estudantes.

Conforme Regis, Coelho e Silva (2021, p. 12), “ainda são muitos os desafios para que a história e a cultura afro-brasileira e africana sejam abordadas com a consistência adequada. E um dos aspectos que pode possibilitar o ensino da temática é a inclusão do tema nos PPPs das escolas”. Pois a ERER contemplada no PPP das unidades educativas significa o compromisso do coletivo com o trabalho, aponta os caminhos que aquele grupo segue e no que acredita como importante desenvolver com as crianças, respalda e impõe o trabalho às professoras.

O último documento da Rede Municipal que nos ateremos é o a Matriz Curricular para Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica, publicada também em 2016 e que contempla de forma integral o trabalho para as relações raciais.

#### **4.2.6 Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica (Matriz ERER)**

Ainda que desde 1994 Florianópolis já tivesse legislação específica para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, percebemos que é a partir das Orientações (PMF, 2012) que o tema racial e para a diversidade é abordado de maneira mais pontual nos documentos curriculares da Rede para a Educação Infantil.

A expressão máxima do objetivo de qualificar as ações pedagógicas e acolher os sujeitos em suas integralidades é a publicação, em 2016, da Matriz Curricular ERER. Embora seja um modo de currículo apartado para conceber a educação para as relações entre negros e brancos, creditamos grande importância ao documento, como fruto, ainda que tardio, do que já vinha sendo construído pelo Movimento Negro Florianopolitano desde 1994, com a Lei nº 4.446.

Conforme apresentação do documento, a metodologia para elaboração da Matriz considerou a escuta e diálogo com os sujeitos envolvidos das unidades, professoras, diretoras, e demais profissionais, com o objetivo de diagnosticar as necessidades dos sujeitos e construir um documento que efetive nos currículos, de fato, uma perspectiva antirracista.

Como prática comum na Rede para a elaboração dos documentos curriculares, foram organizados grupos de trabalho para diálogo e levantamento de contribuições. Como responsável por “amarrar” as discussões e consultora responsável pela elaboração do documento, temos Jeruse Maria Romão, nome expressivo que remete a um legado no Movimento Negro e que historicamente vem fomentando a discussão da temática na Rede Municipal de Educação.

O documento é organizado em três capítulos que se desmembram em várias partes. No capítulo primeiro, há a Introdução, com pressupostos, conceitos, princípios, ou seja, a base da ERER. No Capítulo 2, a Matriz aborda a Educação das Relações étnico-raciais nas áreas de conhecimentos e nos NAPs das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, além de relatos de experiências. No terceiro capítulo, é apresentado um conjunto de referências para

subsídio às ações pedagógicas. Deteremos-nos em nossa discussão na parte comum do documento, ou seja, no primeiro capítulo e na parte específica que trata da Educação Infantil.

Com a Matriz Curricular ERER, a Rede Municipal de Educação expressa a necessidade de superação do racismo e da desigualdade curricular que vem sendo imposta na educação, com conteúdos monoculturais e etnocentrismos.

Conforme Gomes (2007, p. 27), a partir da segunda metade do século XX, a sociedade brasileira começa a consolidar algumas demandas dos movimentos sociais e da luta pelo direito à diferença, não sem contradições e conflitos. “Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional” (GOMES, 2007, p. 27).

Conforme a Matriz ERER (PMF, 2016, p. 9), “a educação como exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças é um dos desafios do nosso século”. São gerações e gerações de professoras que não tiveram em sua formação escolar nenhuma referência positiva sobre a diversidade. Todo o seu desenvolvimento escolar foi baseado em currículos eurocentristas, o que denota a grande dificuldade em implementar as mudanças curriculares esperadas pelas legislações vigentes. Nesse sentido, cremos que o tema dessa Matriz Curricular “nos impõe o desafio de ensinar aprendendo e o de aprender ensinando” (PMF, 2016, p. 10).

Sabemos que as desigualdades a que estão submetidas as pessoas negras no Brasil não se restringem às políticas econômicas, mas passam por políticas culturais e educacionais, pois que esses sujeitos passam por uma “barragem étnica”. Conforme Moura (2019), essa barragem foi estabelecida historicamente, e impõe bloqueios estratégicos que perpassam todo o percurso escolar, com total ausência de referências positivas de si e exaltação do ideário branco.

Com a Matriz ERER, a Rede Municipal declara a busca por garantir a qualidade do ensino, compreendendo que qualidade se relaciona ao direito de que todos os sujeitos possam ter contempladas suas identidades múltiplas nos espaços educativos formais, seus processos, pertencas e conteúdos históricos valorizados, pois que também protagonistas do desenvolvimento econômico, social e cultural brasileiro.

Sendo assim,

A Matriz da Educação das Relações étnico-raciais inspira-se nesse movimento, e pretende oferecer à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis orientações e conteúdos, produtos de vivências, experiências e conhecimentos que possibilitem a

revisão de modelos ainda vinculados a ideários que não reconhecem o quanto “somos todos constituídos por um conjunto de tantos outros”. Pretende ainda, e acima de tudo, reconstruir o lugar do sujeito e do tema, no âmbito do currículo escolar, dando-lhes lugares de visibilidade e de reconhecimento. (PMF, 2016, p. 10).

Nesse movimento, a Rede Municipal reconhece, implicitamente, que até então os currículos veiculados em seu interior educacional mantiveram-se omissos ao patrimônio histórico, linguístico, alimentar, cultural, artístico e religioso do legado deixado pelos negros que aqui chegaram na condição de escravizados, mas que foram determinantes para o desenvolvimento nacional. E esse patrimônio histórico “deve ser tratado pela escola como saber necessário à compreensão do que é ser brasileiro, catarinense e florianopolitano” (PMF, 2016, p. 10).

Conforme apontado na discussão do Estado da Arte realizado por Regis e Basílio (2018) e Silva (2018), mesmo em condições econômicas idênticas as pessoas negras estão em desvantagem, quando o assunto é o processo de escolarização, constando nos piores índices de descontinuidade desse processo, considerado com “fracasso escolar”. Conforme a Matriz Curricular ERER, Santa Catarina figura como o estado com os melhores indicadores educacionais. Ainda assim, as populações negras do estado “denunciam que as condições para seu ingresso e a permanência nas instituições e sistemas de ensino do estado são desafiadoras, na medida em que precisam reafirmar-se permanentemente em sua identidade e pluralidade diante do foco hegemonicamente etnocêntrico” (PMF, 2016, p. 11).

Portanto, a inclusão eficiente da diversidade étnica nos currículos, tratada como imprescindível para se saber brasileiro, é condição determinante para “fracasso e sucesso” escolar, pois uma escola que, ao contar a história nacional, exalta como bom e belo apenas um lado da história, está, inexoravelmente, falando para o outro que ele não é bem-vindo. Em conformidade,

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) reconhece que a política de diversidade étnica na educação compõe o conjunto das ações definidas em torno do que compreendemos qualidade de ensino. Pretendemos oferecer a todos/as possibilidades para se saberem sujeitos, ativos, dinâmicos, respeitados e respeitosos, ao mesmo tempo em que incentivamos as atitudes de reconhecimento e de valorização dos conteúdos da diversidade. (PMF, 2016, p. 11).

A Matriz Curricular ERER dialoga com as determinações legais e as concepções de educação para as Relações Raciais, já preconizados em documentos nacionais e no Plano Municipal de Educação (2016) e nas Diretrizes Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Nesse



movimento, reorienta as políticas e práticas que envolvem a diversidade, em seu conjunto de identidades.

Na primeira parte do documento, em que trata das bases da Matriz EREER, traz algumas conceitualizações, explicitando que foram as DCNs para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que instituíram a categoria “Educação para as Relações étnico-raciais”. Conforme mencionado, quando tratamos desse documento, essa educação parte do pressuposto de que as relações entre negros e brancos requerem uma reeducação, que passa necessariamente pela escola e pelos conteúdos que aí são difundidos como conteúdos de relevância histórica e social. Para que se efetivem mudanças na estrutura racista sobre qual a sociedade está erigida, há fundamentalmente que se reeducar as relações desenvolvidas entre os sujeitos.

E, para que se efetive essa educação para as Relações étnico-raciais, quer seja, as relações entre negros e brancos, conforme a Matriz EREER (PMF, 2016, p. 16), há que se reconhecer, entre outras coisas, que aquilo que é público é de todos. Logo, a escola pública, como espaço plural de sujeitos, identidades e subjetividades, deve-se preconizar “currículo para todos e com os conteúdos de todos”. Nessa esteira, deve reconhecer a diversidade étnica como princípio da Educação Básica, com implicações no debate dos fenômenos históricos, políticos, econômicos, sociais e posicionamento definido contra processos de colonização e dominação, instituídos pelos racismo, sexismo, homofobia, e xenofobia. E, nesse intento, reconhecer a necessidade de romper com a invisibilidade do tema e dos sujeitos do tema. Pois que “um dos mecanismos do racismo está estabelecido na invisibilidade dos grupos discriminados, ocultando-os, apagando os rastros de seus percursos, manifestações, autorias e presenças” (PMF, 2016, p. 17). Esse processo de epistemicídio, ou seja, o extermínio dos saberes produzidos fora do centro hegemônico, é *modus operandi* da colonização, consolidando-se em “processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro” (CARNEIRO, 2005, p. 96). Por fim, reconhecer e garantir a EREER nas ações pedagógicas e nas políticas da educação, compreendendo que a “injustiça social assenta na injustiça cognitiva” (PMF, 2016, p. 18). Logo, para que os saberes representados para as Relações étnico-raciais componham de fato o fazer pedagógico, devem estar definidos na elaboração dos PPPs de todas as unidades educativas.

Os princípios que regem essa Matriz Curricular EREER “estão sustentados e articulados na perspectiva de (re)conhecimento e valorização da temática, como indicador de qualidade da/na educação” (PMF, 2016, p. 19). Desse modo, são princípios da Matriz: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e de Direitos, Ações

Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações e Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira.

E para quem essa Matriz é endereçada? Quem são os sujeitos da EREER?

Os sujeitos da EREER são as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos, atendidos nas unidades educativas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Organizações Sociais e Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. São todos/as aqueles/as que estão em rede, para o cumprimento da função social da escola. São os sujeitos que encaminham as políticas públicas na sua elaboração e gestão, os professores e as professoras, as/os servidoras/es que atuam nas escolas e as famílias das/dos estudantes (PMF, 2016, p. 21).

Nesse viés, somos todos sujeitos da EREER, sabendo-se do passado de exclusão curricular a que fomos submetidos, todos aqueles/as que receberam uma educação “envenenada pelos preconceitos”, conforme pontua Munanga (2005, p. 16). Dessa forma, “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos/às alunos/as de ascendência negra” (MUNANGA, 2005, p. 16), mas diz respeito a todos/as os/as brasileiros/as que desconhecem a real constituição histórica do país, pelo racismo engendrado e suas sucessivas tentativas de apagamento dessa história.

No que tange ao currículo em movimento,

Uma das dimensões da Matriz de EREER é a de romper com a invisibilidade do tema e do sujeito do tema, em nossa rede de ensino. Portanto, os conteúdos não se limitam àqueles escolares, de cada disciplina, etapas ou modalidade. No caso, a Matriz Curricular de EREER de Florianópolis será considerada a dimensão política dessa presença, no sentido de agregar identidade à nossa concepção de educação. (PMF, 2016a, p. 23).

Compreendendo que o currículo é espaço de poder e disputas, e é na escolha dos conhecimentos que comporão os currículos que poderemos avançar na reeducação das Relações étnico-raciais, o documento expressa a necessidade de as professoras também aprenderem para poder ensinar. Como vimos, a maioria de nós esteve submetida a uma educação monocultural eurocentrista. Assim, conceitua de forma didática algumas categorias elencadas ao longo do documento, tais como: Afro, Afro-Brasileiro, Afrodescendente, Consciência Negra, Cosmovisão Africana, Discriminação, Discriminação Étnico-Racial, Diversidade, Eurocentrismo, Etnia, Fenotípicos, Identidade Negra, Identidade Diaspórica, Negro/a, Preconceito, Quesito Cor/Etnia, Raça, Racismo, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e Xenofobia.

Conforme a Matriz Curricular ERER (2016), desde 2005 a Secretaria Municipal de Educação conta com o Programa Diversidade Étnico-Racial, desenvolvendo três projetos: Projeto Raiz, Projeto Teia da Diversidade e Projeto Identidades e Corporeidades. Destaca ainda que anualmente realiza o Seminário de Diversidade Étnico-Racial, que acontece no mês de novembro, alusivo ao mês da Consciência Negra.

O Capítulo 2 da Matriz Curricular ERER (PMF, 2016) discorre sobre a abordagem da Educação das Relações étnico-raciais no interior das áreas do conhecimento e dos NAPs das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Destacaremos a Educação Infantil.

No subtítulo “Os Bebês e as Crianças na Educação Infantil: o que devemos considerar”, destaca que a diversidade, a ERER e os conteúdos referentes ao tema para a Educação Infantil estão contemplados nos marcos e orientações, reiterando os pressupostos abordados nas Orientações Curriculares (2012). Também, como vimos anteriormente, o Currículo para a Educação Infantil (2015) evoca a diversidade como constituinte das propostas oferecidas às crianças, pois “a diversidade como princípio articulador das ações pedagógicas da Educação Infantil, por certo, corrobora com a desconstrução da invisibilidade do tema e dos sujeitos da diversidade étnica, protagonizando conhecimento contextualizado e articulado com o respeito às diferenças” (PMF, 2016, p. 32).

A fim de refletir sobre a Educação Infantil, historiciza a constituição da infância ao longo da história e a presença das crianças negras nesse percurso. Na especificidade da primeira etapa da Educação Básica, dialoga com as DCNEIs, com quadro que apresenta o que esse documento mandatário para a Educação Infantil propõe ao trabalho com a diversidade e as Relações étnico-raciais. Em tópicos anteriores, já nos remetemos a ele e explicitamos nossas considerações.

Em outro subtítulo, “Cuidar, Educar e Acolher na Diversidade: as crianças e suas identidades étnico-culturais”, justifica que, ao mesmo tempo em que a Educação Infantil é espaço privilegiado de encontros com sujeitos e saberes diversos, também é *locus* de disseminação de preconceitos e discriminações. Demarca a necessidade do olhar atento e preparo das docentes, pois “na diversidade, cuidar, educar e acolher implica um processo formativo constante do professor/a na educação infantil especificamente e na educação básica como um todo”. (PMF, 2016, p. 37). Salientamos, conforme Gomes (2007), que a incorporação da diversidade no currículo não se trata de apelo romântico e discursivo: “antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito” (GOMES, 2007, p. 30). Assim, as unidades de educação são chamadas a oferecer condições, através de seus conteúdos e modos de entender

e conduzir a prática pedagógica, para que as crianças percebam a diversidade como atributo humano e não como marca de desigualdade (PMF, 2016).

Conforme a Matriz Curricular EREER (PMF, 2016), nas unidades educativas observa-se comportamento de recusa dos traços étnicos pelas crianças, assim como, resistência para identificar-se com brinquedos e literaturas que lhes representem. Infere-se que, pelo contexto de racismo, valores brancos introjetados pelo meio social desde muito cedo marcam a visão das crianças sobre o que é “positivo e negativo” socialmente. Vale destacar, conforme Gomes (2007), que a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói nas relações com o meio e num determinado contexto histórico. Assim, a defesa pela diversidade nos currículos diz respeito também a fornecer às crianças uma imagem positiva da negritude, para que ela possa se reconhecer e orgulhar-se do que é, na construção de uma identidade fortalecida e não alienada de si.

Por se tratar de tema que estrutura todas as relações educativas, “as diversidades étnico-racial, cultural, social, de gênero, religiosa, etc., devem ser inseridas no projeto político-pedagógico da unidade educativa e devem fazer parte da concepção de educação da Educação Infantil” (PMF, 2016, p. 40). Novamente, é considerado basilar que o trabalho esteja contemplado nos PPPs, pois eles indicam a visão do grupo para a diversidade e para os sujeitos que pretende desenvolver. Desse modo, a Matriz Curricular EREER chama o envolvimento da equipe gestora e as ações que precisam desempenhar no interior das unidades, “logo, planejar, organizar, executar e avaliar as políticas e seu desenvolvimento são ações também esperadas” (PMF, 2016, p. 40).

Após essa abordagem conceitual do trabalho com a Matriz EREER, e delimitados os eixos condutores para trabalhar a EREER na Educação Infantil – Acolhimento/Diálogo (modos de sentir); a Práxis (modo de interagir); e os Valores civilizatórios afro-brasileiros (modos de ver) – são apresentadas algumas possibilidades de propostas:

Preparar, nas unidades educativas, espaços afetivos e acolhedores que favoreçam as crianças referências afirmativas de sua identidade e pertencas. Incluir nesses espaços quadros, gravuras, livros, bonecos, brinquedos, jogos que representem todas as crianças; Acolhimento da criança, da corporeidade, das suas heranças e pertencas e das suas famílias; Representar as identidades através de jogos, bonecos, fantoches e outros brinquedos; Valorizar os traços étnicos das crianças através de atividades lúdicas orientadas por textos de literatura. As crianças encontram no cabelo conteúdo de estranhamento e negação. Atentos a essa questão, está disponível uma importante literatura infantil em torno dessa temática. Contar e apresentar histórias que tenham personagens negros/as ou que estes estejam inseridos em contextos multiculturais; Contar histórias para os bebês, estimulando-os através de sons de instrumentos, imitação de vozes, etc. Mostrar as imagens das pessoas nos textos é muito importante; Lendas e contos africanos; Ampliar o repertório cultural e vivencial das crianças e desmistificar a ação dos personagens trazidos pela mídia e

romper com padrões que privilegiem uma única etnia e cultura; Trabalhar com diferentes composições familiares; Trabalhando com música africana e afro-brasileira, estimulando a socialização através da música, das expressões da arte e dos movimentos corporais; Apresentar o samba, a capoeira, o maracatu; Construir instrumentos musicais; Trabalhar lógica e raciocínio através de jogos. Apresentar o Mancala: jogo africano. Confeccionar o tabuleiro do jogo. (PMF, 2016, p. 41).

Essas possibilidades de trabalho com as crianças já estavam contempladas, de certa forma, tanto nas Orientações (2012), quanto no Currículo (2015), e exemplificam como o tema pode ser abordado no cotidiano das instituições.

Após a abordagem da Educação Infantil, o documento segue com os demais níveis e modalidades de ensino. Cabe ainda destacar que no Capítulo 3, “Referências Temáticas com Diferentes Gêneros, Suportes, e Recursos Didáticos-Pedagógicos”, há indicações de bibliografias para professores e crianças, filmes, sites, assim como jogos, brinquedos e calendário afro.

Após nos debruçarmos sobre os documentos curriculares nacionais e municipais, no próximo capítulo nos detemos na compreensão de como essas políticas reverberam nos espaços educativos, como as gestoras e professoras têm ressignificado esses conhecimentos nos NEIMs, expressando-os nos PPPs e, conseqüentemente, nos planejamentos para a atuação com as crianças.

## **5 ESPAÇO E TEMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), como mandatárias para os sistemas de ensino, já previam que a temática ERER compusesse os documentos curriculares locais das unidades educativas. Ou seja, que estivesse contemplada tanto nos PPPs quanto nos planos de ensino das professoras. No nível municipal, as Orientações (2012), o Plano Municipal (2016) e a Matriz ERER (2016) reiteram essa necessidade.

Tomamos como base em nossa pesquisa a Matriz ERER (PMF, 2016), no intento de percebê-la inserida nos contextos locais dos NEIMs, entendendo-a como documento curricular mais expressivo da Rede no tocante às relações étnico-raciais. Ainda que a compreendamos como um currículo apartado, ocasionando uma ruptura entre currículo oficial e currículo para as relações étnico-raciais, a Matriz insere-se numa perspectiva de reparação histórica, um marco curricular que denota a preocupação da PMF em fazer chegar às unidades os conhecimentos antes negligenciados, explicitando que até então seu currículo assentava-se sobre uma base monocultural euro-usa-centrista. No entanto, conforme explicitado nas seções anteriores, têm se intensificado tanto a produção curricular que trata sobre o tema quanto a oferta de cursos formativos para as docentes e equipe gestora. Assim, uma avaliação otimista da história caminha para que num futuro próximo não sejam necessários redigir documentos separados pois que, ao ensinar, muitos conhecimentos estarão contemplados, e, ao se falar de uma dada cultura, não se apagará a outra.

### **5.1 PERCEPÇÃO DAS GESTORAS SOBRE A MATRIZ ERER**

O questionário destinado às gestoras das unidades educativas tem como objetivo identificar a percepção dessas profissionais sobre o seu papel diante do currículo ERER, bem como, a percepção que têm sobre o desenvolvimento desse currículo pelas professoras. Além disso, esses dados são aporte na delimitação da amostra de unidades educativas, PPPs e planos de ensino.

As questões estão divididas em dois grandes eixos de análise: a) Gestoras em relação à Matriz ERER, com seis questões; e b) Relação das professoras com a Matriz ERER, na percepção das gestoras, com cinco questões. Os questionários foram enviados por e-mail para

as 80 (oitenta) unidades de Educação Infantil, excluindo-se aquelas conveniadas e as vinculadas às escolas de Ensino Fundamental. Desse total, retornaram 31, ou seja, cerca de 38%, um quantitativo significativo para coleta das informações necessárias à continuidade do estudo.

Na sequência, apresentamos a sistematização das respostas, majoritariamente descritivas, organizadas em quadros. Após leitura atenta do conjunto de respostas em cada questão, fomos definindo os eixos de análise explícitos e os descritores que caracterizam cada eixo, quantificando as repetições literais ou de conteúdo bastante próximo. Após cada quadro, fazemos um esforço de interpretação/compreensão inicial.

### **5.1.1 Eixo 1 do questionário: percepção das Gestoras sobre seu trabalho em relação à Matriz ERER**

As duas primeiras questões referem-se, respectivamente, ao aceite da participação na pesquisa – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – e identificação da função ocupada pela respondente do questionário. Foram respondidos pelas Diretoras 21 questionários (67,7%), e 10 (32,3%) pelas Supervisoras. Na terceira questão, relativa à existência do documento Matriz ERER na unidade educativa, todas responderam afirmativamente. Nas demais questões, de livre expressão, as respondentes apresentaram diversos elementos e, por essa razão, a quantidade de descritores informados nos quadros nem sempre corresponde à totalidade de questionários recebidos.

Quando questionadas sobre como a gestão disponibiliza a Matriz ERER às professoras, dois eixos de análise podem ser destacados: sobre a disponibilidade e a forma de utilização.

**Quadro 6 - Sobre como as gestoras propiciam o acesso das professoras à Matriz ERER nas unidades educativas (Questão 4)**

Eixo	Descritor
Formas de disponibilização	Todos os Profissionais têm acesso (5); cópia da parte sobre Educação Infantil (1); na Biblioteca (12); por empréstimo, acervo destinado às professoras (5); Na mesa/Sala da supervisão (11); nos grupos de atuação (4); direção (1) no e-mail, por link (4); acesso online no site da Prefeitura (4); secretaria da Unidade (2); sala dos professores: (1); na bancada na entrada da unidade, junto aos demais documentos da rede (1); alguns profissionais dispõem de exemplar próprio (1).
Ocasões em que é utilizada pelas gestoras	Em reuniões: pedagógicas (1); com as famílias (1); de planejamento com a supervisão ou sugerido por ela de acordo com a necessidade das professoras (2); apresentado no início do ano aos profissionais (4); nas formações da rede e unidade educativa (3).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Em relação à disponibilidade, os espaços físicos da biblioteca, mesa/sala da supervisão e secretaria da unidade educativa, foram os mais recorrentes. Também indicaram o acesso por meios virtuais, como o site da prefeitura e envios por e-mail, com menor incidência.

As gestoras também indicaram algumas ocasiões nas quais o documento é utilizado, tais como as reuniões na unidade e as formações na Rede. Depreende-se das respostas a existência de pluralidade nas iniciativas para dar conhecimento da Matriz às professoras e à comunidade educativa. Ao mesmo tempo, isso pode indicar falta de regularidade e dispersão nas iniciativas. Nesse sentido, pode-se questionar a existência de orientações comuns na Rede sobre como proceder para que todas as professoras tenham acesso à Matriz ERER.



**Quadro 7 - Presença da Matriz EREER nos  
Projetos Pedagógicos das unidades educativas (Questão 5)**

<b>Eixo</b>	<b>Descritor</b>
Presença no Projeto Pedagógico	Consta (22); não consta (4); está em processo de escrita (6); não de forma específica (2); a partir desse ano (1); muito pouco (1); em um parágrafo (1); em uma breve fala sobre EREER (1); em um subcapítulo (1); em um subtítulo (1).
Como está apresentada e/ou contemplada	Em todo o PPP, em todo o texto (1); de forma generalizada, quando aborda o respeito e a valorização das diversas manifestações sociais (2); está em destaque no PPP (1); na parte que trata das matrizes afro e indígena (1); em um item definido para as relações étnico-raciais (1); na parte sobre diversidade (2); na parte dos NAPs “Brincadeira e inclusão” (1); na parte dos documentos orientadores e concepções de educação (2); Propostas Pedagógicas (9); organização do trabalho pedagógico (4); projeto coletivo (4); eventos na unidade (1); um título com a importância de trabalhar EREER na unidade educativa (1); uma parte do PPP trazendo apontamentos e reflexões sobre como trabalhar a temática (1); leitura de uma história étnico-racial por semana em cada grupo de crianças (1); na parte da Literatura (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Em relação à presença da Matriz EREER no PPP, 22 (vinte e duas) instituições responderam afirmativamente e 4 (quatro) indicaram não constar. Destas, duas estariam em processo de escrita e duas não justificaram. Sob o aspecto quantitativo, parece haver compromisso em relação ao cumprimento da legislação municipal (PMF, 2019), no sentido da inclusão da educação para as Relações étnico-raciais.

Sobre como essa questão está contemplada, poucas respostas indicam tratar-se de parte específica do PPP. A maior incidência aponta para o pedagógico (propostas pedagógicas e organização do trabalho pedagógico). Outras indicam propostas de ações a serem desenvolvidas. Talvez haja o entendimento de que o currículo real que se desenvolve na escola toma forma e corpo na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000).

Ademais da autonomia das escolas na construção dos seus PPPs, definida na LDB, as indicações de formato parecem dispersas, ou seja, parece não haver ainda uma abordagem bem delineada na construção desses documentos. Fato que indica quanto a temática ainda carece de amplas discussões e encaminhamentos mais alinhados na direção de fazer chegar a Matriz no currículo escolar. Indica ainda o fato de a escola não executar simplesmente decisões curriculares tomadas fora dela, pois também elabora seu currículo, que é mais do que o recorte de cultura organizado para ser distribuído na escola.

**Quadro 8 – Ações da gestão para inserção da Matriz ERER nos Projetos Pedagógicos e nos planejamentos de cada grupo**

<b>Eixo</b>	<b>Descritor</b>
Planejamentos	Planejamentos (9); não temos ações específicas planejadas coletivamente (2); planejamento de ações coletivas envolvendo todos os membros da unidade e famílias (3); projetos coletivos (5), projeto coletivo de contação de história de ERER (1); seguindo o documento de orientações (1); com base no NAP Relações Culturais (1); previsto no planejamento das professoras como transdisciplinar (1); ERER como princípio (1); disponibilizado via Facebook e Whatsapp (4); eixo norteador do trabalho coletivo (1).
Ações de Formação/ Planejamento	Reuniões descentralizadas (4); nas reuniões dá-se ênfase ao tema/necessidade em torná-lo visível às crianças e à comunidade (1); dois meses de estudos no início do ano (1); reflexões sobre a prática (1); grupos de estudo (5); formação no teletrabalho (3); ações formativas (6); desafio orientar os profissionais na organização da documentação pedagógica/resultados para compreender o vazio pedagógico que se deixa nas relações étnico-raciais (1).
Ações/atividades pontuais	Conscientizar as crianças da rica contribuição desse povo na constituição de nossa história (1); empréstimo de livro (1); trabalho relacionado a identidade/autoaceitação/autoestima, fugindo dos padrões pré-estabelecidos de “beleza” (2); propostas de ações/comunicação com as famílias (1); músicas (3); histórias (3); brincadeiras (1); incentivo à amplitude de repertório (3).
Organização dos espaços	Organização dos espaços (1); organização estética da unidade educativa (1); adquirimos livros, brinquedos, que retratem a cultura africana e indígena (2); viabilizar material necessário à realização dos planejamentos (1).
Temporalidade	Quando se faz necessário enfatizamos essa temática (1); nos afazeres diários (1); semanalmente, para reflexões a respeito (1); realização anual de festa cultural (africana, indígena ou açoriana) (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Distribuímos as respostas sobre as ações da gestão para inclusão da Matriz ERER no PPP e no planejamento das professoras em alguns eixos de análise: planejamento, ações de formação, realização de atividades pontuais, conforme a necessidade de cada grupo, organização de espaços e disponibilidade de materiais específicos e temporalidade das ações. Muitas respostas focaram no trabalho cotidiano das professoras e não propriamente nas ações das gestoras.

A organização de encontros para planejamento coletivo nas unidades e aqueles de formação sobre a Matriz foram as ações mais recorrentemente indicadas. Quando as respostas focalizaram o planejamento da docência, os projetos temáticos comuns são indicados como principal estratégia ao trabalho com a Matriz. Essa iniciativa pode ser interpretada pelo menos de duas formas distintas. A primeira consta do entendimento da Matriz como transdisciplinar e, conforme uma gestora indica, está presente em todas as ações cotidianas. Os princípios de transdisciplinaridade e transversalidade<sup>34</sup> aplicados à organização curricular muitas vezes

<sup>34</sup> Tais princípios, presentes com mais força nos documentos de orientação curricular brasileiros a partir da década de 1990, podem ser mais bem compreendidos na leitura das seguintes produções: JAPIASSU, Hilton.

implicam em não delimitar espaços e tempos curriculares específicos para alguns conhecimentos, então deixados à mercê do interesse e da compreensão individual de cada professora. A segunda corresponde ao entendimento do trabalho com a educação para as Relações étnico-raciais como apartado do restante do currículo, como ação realizada pontualmente para contemplar a temática como uma obrigatoriedade. Corroboram esse entendimento respostas sobre a periodicidade, tais como: “quando for necessário”, “semanalmente”, “anualmente”. Apesar da compreensão sobre sua importância, esse formato denota um entendimento da Matriz EREER como mais um currículo apartado e estranho ao “currículo regular”.

Destacamos ainda, como aspecto extremamente importante, as indicações de ações envolvendo as famílias nas discussões sobre as Relações étnico-raciais. Criar oportunidades de partilhar entendimentos antirracistas também com elas significa fortalecer as possibilidades de romper, pelo menos, com o racismo individual (ALMEIDA, 2019).

Das ações mencionadas, destacamos a fala “Conscientizar as crianças da rica contribuição desse povo na constituição de nossa história”, inserindo-se em uma perspectiva de trabalho que resgata os saberes das pessoas negras como sujeitos ativos na construção da sociedade brasileira e comprometida com a diversidade das histórias contadas às crianças, como atitude de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

**Quadro 9** – Ações de acompanhamento do trabalho das professoras com a Matriz EREER pela equipe diretiva (Questão 7)

Eixo	Descritor
No Planejamento	Possibilitando materiais para a implementação (1); discussões de planejamento (4); leitura do planejamento (13); encontros com a supervisão (10); reuniões semanais com direção e supervisão para proposições e acompanhamento pedagógico (1); diálogos em hora atividade (1); de acordo com as orientações que vamos construindo nos assessoramento (1); nas reuniões pedagógicas (3); grupos de estudo (1); grupo de representantes com os quais compartilhamos as propostas que estão sendo planejadas (1); quando necessário (1); visto em datas específicas no planejamento (1).
Na ação pedagógica	Atuando junto quando precisa (1); nas ações coletivas com as crianças (5); incentivando a inserção nas propostas trazidas às crianças (3); relações com as crianças e famílias (1); experiências oferecidas (1); formas de agir e falar (1); organização dos espaços (1); leitura de registros (3); sinalizando as ausências (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Todas as respondentes indicaram acompanhar o trabalho. Algumas o fazem de forma direta, seja pelo planejamento desenvolvido pelas professoras para o grupo de crianças, pela observação da ação pedagógica cotidiana e pelos registros de cada grupo. Outras indicaram acompanhar o trabalho de acordo com as orientações construídas ao longo do percurso, pela socialização das propostas. Uma das respostas diz: “Antes da formação, o tema era visto em datas específicas no planejamento”. Respostas como estas nos fazem acreditar na potência da formação para a inclusão do tema, reiterando o caráter estratégico das formações continuadas para a ampliação do conhecimento sobre o papel do trabalho com a Matriz ERER.

Também afirmam acompanhar a organização dos espaços com o objetivo de identificar no design, nos objetos e materiais e nos trabalhos produzidos pelas crianças a presença de elementos das Relações étnico-raciais. A análise da documentação pedagógica<sup>35</sup> organizada pelas professoras e pelas crianças é outro elemento com potencial para indicar as ausências e presenças das temáticas abrigadas na Matriz.

Inferimos das respostas a compreensão de “acompanhar” como o estar junto, ajudar, colaborar no sentido de fazer a inclusão dos conhecimentos relativos às Relações étnico-raciais. Nessa ação, é preciso tanto identificar as ausências e aspectos carentes de complemento quanto as iniciativas mais inclusivas, no sentido de adotar a educação para as Relações étnico-raciais como princípio à organização de toda ação pedagógica. Evidenciam-se elementos bastante consistentes para indicar a existência de acompanhamento curricular nas unidades educativas, embora nem todas com a mesma potencialidade de ajudar a fazer avançar o trabalho com a Matriz.

Nas respostas às questões do primeiro eixo, com foco no trabalho das gestoras, parece-nos, houve dificuldade de refletir sobre a própria ação, predominando o olhar sobre o trabalho docente, foco das questões do Eixo 2. Parece-nos haver entendimento da equipe gestora sobre a importância da inclusão da temática nos currículos formais e, especialmente, naquele desenvolvido na escola, o real. No entanto, esse compromisso parece ser delegado às professoras, com pouca ênfase na equipe gestora como fomentadora e articuladora.

### **5.1.2 Eixo 2 do questionário: relação das professoras com a Matriz ERER na percepção das gestoras**

---

<sup>35</sup> Sobre a documentação pedagógica consultar: ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba (PR): CRV, 2017. p. 219-230.

Nesse eixo, com foco na ação das professoras, foram repetidas muitas informações apresentadas no primeiro eixo, pelas razões já anunciadas.

A resposta da questão 8 (oito) indaga sobre a facilidade de acesso à Matriz pelas professoras. Todas as 31 respostas afirmam que sim. Já inferimos das respostas anteriores que, mesmo não sendo um documento distribuído a todas as professoras, está disponível online e em todas as unidades há ao menos um exemplar. Dessa forma, não foi necessário construir um quadro específico.

**Quadro 10** – Presença da Matriz EREER nos planejamentos das professoras e nas atividades pedagógicas cotidianas (Questão 9)

<b>Eixo</b>	<b>Descritor</b>
Planejamento das professoras	A discussão com EREER e o trabalho vem acontecendo (1); algumas vezes ampliamos as discussões com estudo e assessoramento (1); e quando não aparece, sentamos juntos para que a EREER aconteça nesse espaço, garantindo a visibilidade dessas crianças e seus familiares (1); porém, demonstram bastante insegurança e falta de conhecimento, é necessário constante reflexão, diálogo com os profissionais (1).
Cotidiano da unidade	Indicamos para compor as ações do portal (1); mas penso que ainda precisamos de mais conhecimentos, estudos e ações (1); de extrema importância (1); encaminhamos coletivamente as ações (1).
Temporalidade do trabalho	Com frequência (1); mas poderia ser ampliado (1); muito pouco (1); porém, pouco (1); de forma sutil (2); ainda com pouca ênfase (1); tem sido necessário um incentivo frequente (1); não no cotidiano, em datas específicas (1).
Ausência do trabalho	Não (1); os planejamentos apresentam carência de indicativo da matriz EREER (1); sinto um grande vazio pedagógico (1); temos um caminho a percorrer nesse sentido (1); não de forma direcionada (1); não temos uma ação direcionada para essa questão (1); mas há bastante resistência (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Do total de respondentes, 27 indicaram reconhecer o trabalho com a Matriz nos planejamentos e na ação pedagógica cotidiana. Essa presença está qualificada nas respostas como: bastante insegurança; falta de conhecimento; necessidade de constante reflexão, diálogo com os profissionais; precisamos de mais conhecimentos, estudos e ações; poderia ser ampliado; muito pouco; pouco; de forma sutil; com pouca ênfase; tem sido necessário um incentivo frequente; não no cotidiano, mas em datas específicas; os planejamentos apresentam carência de indicativo da matriz EREER; sinto um grande vazio pedagógico em relação à Matriz; temos um caminho a percorrer nesse sentido; não de forma direcionada, não temos uma ação direcionada para essa questão; há bastante resistência.

Essas respostas apresentam fortes indicativos da ausência e dificuldades das professoras no trabalho com a Matriz. Na percepção das gestoras que circulam e acompanham a ação pedagógica nos grupos de cada unidade, o trabalho ainda está distante de incluir a

Matriz cotidianamente, seja de modo específico, com tempos e espaços curriculares dedicados para além dos eventos anuais, como também pela compreensão de pertencimento em todas as ações, atitudes e demais elementos.

Notamos, na percepção das gestoras, o trabalho ainda de forma pouco expressiva, sendo necessário incentivo frequente. Não obstante, conforme observado nas questões anteriores, o fomento das gestoras ao trabalho com a Matriz EREER também parece pouco expressivo.

**Quadro 11** – Propostas de ação pedagógica com a Matriz EREER: caráter contínuo ou pontual (Questão 10)

Eixo	Descritor
Propostas contínuas	Contínuo (16); apresentam-se em um único grupo (4); alguns profissionais conseguem ter a compreensão e manter contínuo (2); o plano semestral deve descrever todas as possibilidades e as ações, a partir de plano, devem ser de contemplar a EREER (1); procuro enfatizar a temática enquanto princípio que precisa ser vivido, pensado, dialogado, mediado diariamente na Educação Infantil (1); temos a prática nas nossas ações em todos os segmentos da unidade educativa, em todos os espaços, projetos e relações com as famílias e crianças (2); seguimos os documentos (1); temos um projeto coletivo (1); organização dos espaços (1).
Propostas pontuais	Pontual (18); ainda encontramos dificuldade de compreensão de alguns profissionais (2); as temáticas são inseridas nas propostas com objetivo de diversificar possibilidades (1); leitura de uma história por semana; estamos ampliando (2); neste ano, estamos buscando tratar a temática como princípio educativo e que precisa ser contemplado de forma contínua, pensando desde as pequenas ações da rotina, como o discurso da professora, o cuidado com a fala (1); muitas vezes, buscamos ações pontuais pois, a partir de registros nas relações do cotidiano na unidade educativa, algumas proposições se revelam necessárias (1); acontecem de forma indireta (1); nas conversas de planejamento pensamos estratégias que possam nos ajudar a intervir diretamente na perspectiva de esclarecer fatos (quando o assunto envolve os adultos) (1); fazer reforço positivo nas propostas que envolvem as crianças (1); a partir dos grupos de estudo (1); tivemos formação para justamente não trabalhar somente no mês de novembro, mas durante todo o cotidiano da unidade (1); é preciso exigir isso das professoras (1); esse ano não tivemos nenhuma ação pedagógica (1); ainda há muito a se fazer (1); depende muito dos indicativos das crianças, pois não trabalhamos aquilo que o “adulto” quer trabalhar, mas dos indicativos das crianças e das necessidades apontadas por elas (1); os professores trazem essa situação para os encontros (com a supervisão) de querer saber mais (1); de acordo com o interesse e necessidade de cada professora (1); quando a professora relata alguma situação incomodada na fala da criança ou postura de alguma família (raro de acontecer) (1); quando consideradas as diferentes etnias e culturas das crianças e suas famílias de forma respeitosa (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Em relação à continuidade ou pontualidade das ações pedagógicas propostas às crianças, aferimos das respostas recebidas que 16 unidades mantêm ao menos uma proposta contínua, conforme observação das gestoras, seja na leitura de um livro por semana com a

temática EREER, seja em projetos coletivos ou na organização dos espaços. Apenas 2 (duas) unidades afirmam tratar da temática em todas “as ações em todos os seguimentos da unidade educativa, em todos os espaços, projetos e relações com as famílias e crianças”.

Quatro respostas nos dizem que a continuidade do trabalho se apresenta “em alguns grupos”, e que “alguns profissionais conseguem ter a compreensão e manter contínuo”; ou seja, o trabalho com a Matriz EREER não acontece de modo equânime nas unidades e os encaminhamentos da gestão ainda não correspondem, em muitos aspetos.

Desse modo, observamos uma discrepância com as respostas dos quadros anteriores, pois, ao serem questionadas se acompanham o trabalho com a Matriz EREER, quase a totalidade das gestoras respondeu afirmativamente. No entanto, não se confirma, quando 18 respondentes alegam que o trabalho ocorre de forma pontual. Há incidência de duas respostas, ao apontar “ainda encontramos dificuldade de compreensão de alguns profissionais”, revelando a fragilidade na aplicação da lei, que desde 2003 obriga a inclusão da temática africana e afro-brasileira nos espaços educativos. Além de outros aspectos, essa inserção esbarra no “preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade” (MUNANGA, 2005, p. 17). Isso nos faz pensar no longo caminho a ser percorrido para vencer o racismo e como ele se expressa, de modo a barrar a diversidade em sala de aula.

Alguns descritores indicam, nas ações pontuais, que em algumas unidades a Matriz EREER é abordada apenas quando há “necessidade”. Ou seja, nesse imaginário as Relações étnico-raciais são algo a ser buscado somente nos momentos de conflito. Esse entendimento nos remete a pensar no conceito de igualdade abstrata, manifestada no “aqui somos todos iguais”, e quando há o conflito, a Matriz EREER é chamada para cumprir um papel pontual. Essa ideia é corroborada em respostas como: “Muitas vezes, buscamos ações pontuais, pois, a partir de registros nas relações do cotidiano na unidade educativa, algumas proposições se revelam necessárias”, “de acordo com o interesse e necessidade de cada professora”, “quando a professora relata alguma situação incomodada na fala da criança”, “depende muito dos indicativos das crianças, pois não trabalhamos aquilo que o ‘adulto’ quer trabalhar, mas dos indicativos das crianças e das necessidades apontadas por elas”.

**Quadro 12 – Iniciativas de trabalho com a Matriz ERER observadas pelas gestoras (Questão 11)**

<b>Eixo</b>	<b>Descritor</b>
Planejamento	Projetos de sala (1); todas as propostas (1); propostas nos planejamentos (6); estudando (1); buscar referência em todas as áreas (1); formação, refletindo e buscando entender o conceito de racismo estrutural (1); entrevista do Silvio Almeida no <i>Roda Viva</i> (1); conscientização para deixarmos de ser racistas(1); perspectiva antirracista (1); propostas coletivas (6); eixo norteador do trabalho coletivo (1); é trabalhado de maneira transversal (1)
Festas e eventos	Festa cultural (2); festividades; exposição de elementos (2); apresentações culturais (1); festa de aniversariantes (1); festas com as famílias (1); organização de oficinas (1).
Interações	Relações entre adultos e crianças (1); relações entre crianças e crianças (1); interações (1); devolutivas das famílias (1); Dia de Portas Abertas <sup>36</sup> (1); ações com as crianças (1); ações com as famílias (1); ações com a comunidade escolar (1) músicas (7); costumes (2); dança (3); alimentação; ajudar as crianças na valorização da sua identidade cultural (1); contextualizando a importância e influência da cultura afro na constituição de uma cultura brasileira (1); trazer pessoas de fora da instituição para enriquecer esse momento (1); culinária (2); cultura (2); culturas diversas (1); respeito às diferenças (2); conversas sobre diferentes contextos familiares (1); acolhemos a diferença (1); pesquisas referentes à cultura africana e indígena (1); pinturas (1).
Brinquedos e brincadeiras	Brincadeiras (6); faz de conta (1); representação de diferentes papéis (1); boneca negra (1); brincadeira amarelinha africana (1); brinquedos (2); explorar e conhecer a cultura indígena na educação física (1); ampliação de repertório (1); criamos vídeo ensinando a confeccionar a boneca Abayomi e um pouco da história (1).
Tempos	Todos os tempos e espaços (1); depende dos indicativos das crianças (1); necessidades apontadas por elas (1); quando alguma criança levanta alguma questão (1).
Organização dos espaços	Aquisição de livros e materiais pedagógicos (1); proposições construídas por todos os grupos para compor os espaços do NEIM (1); elementos disponíveis nos espaços de sala e coletivo (1); organização estética das salas de referência (1); organização dos espaços (1); dispoendo vários elementos da cultura afro, indígena, asiática entre outras (1); imagens (1).
Histórias	Literatura (5); contação de história (5); história de matriz africana (1); histórias infantis com personagens que possam identificar-se (1); teatro (3) contos africanos (2); causos (1).
Estética	Pinturas de rosto e corpo (1); maquiagem (1); penteados (1) autocuidados com o cabelo afro (1).
Esporádico	Dia da Consciência Negra (1).
Como um desafio	Precisamos ouvir mais, nos conhecer melhor e nos apropriarmos de conhecimentos mais concretos sobre a inclusão das crianças negras no nosso cotidiano (1); ainda existem muitos sentimentos ocultos dentro da nossa consciência (1); neste ano não trabalhamos (1); o currículo da Educação Infantil é muito flexível quanto ao que se trabalhar (1); reconhecemos que não é o suficiente, porém, são iniciativas que precisamos valorizar (1); cuidar, educar e acolher tem sido um desafio na unidade (1); é um trabalho que precisa ser expandido (1); trabalhar a conscientização dos professores em relação à Matriz ERER (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

<sup>36</sup> “Dia de Portas abertas” é um projeto desenvolvido em algumas unidades educativas de Florianópolis. Consiste em todas as salas “abrirem” suas portas, cada sala oferecendo uma atividade. A criança circula pela unidade, escolhendo em que sala quer ficar.



Ao solicitarmos às gestoras que exemplificassem iniciativas de trabalho com a Matriz ERER em sua unidade, mesclaram-se respostas tanto de ações das professoras quanto aquelas fomentadas pela própria equipe gestora. No eixo Planejamento, as propostas coletivas são indicadas com mais incidências. De acordo com algumas respostas, percebemos o papel da formação para ampliar a compreensão do trabalho, inclusive abordando a temática do Racismo Estrutural e, citando Almeida (2019), creditando a essa formação o papel de enfrentamento das posturas racistas.

Infere-se das respostas que um modo pontual de trabalhar com a Matriz ERER é contemplá-la em festas e eventos organizados pelas unidades. Dentro do eixo “interações”, chama-nos atenção a pouca incidência de respostas que versam sobre as interações entre adultos e crianças e crianças e crianças, quer seja, as relações interpessoais.

As músicas e as danças são indicadas como formas recorrentes de trabalho com a diversidade, assim como a culinária. O “respeito às diferenças” é citado duas vezes, remetendo-nos a um entendimento de diferença como algo “estranho” a ser respeitado no outro e não como algo a ser valorizado, por ser inerente ao ser humano, pois todos somos diferentes de certa maneira. Citando Santos (2003, p. 56) “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

As brincadeiras, como núcleo de trabalho com as Relações étnico-raciais, possuem apenas 6 reincididas, assim como o uso de brinquedos, com duas. Sendo esse um dos eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, conforme as DCNEIs (2009), juntamente com as interações, isso nos faz pensar sobre como os repertórios das professoras e a ausência de materiais nos espaços educativos pode tornar-se um impasse para a realização das brincadeiras com temáticas africanas e afro-brasileira. Apenas uma unidade cita que o trabalho com a Matriz ERER perpassa todos os tempos e espaços. Outras repetem o argumento sobre a “necessidade” das crianças. Sobre a organização dos espaços, há poucas indicações com relação à importância da estética espacial como mais um elemento de trabalho. Em sua pesquisa, Amaral (2015) chamou atenção sobre como os espaços privilegiavam a branquitude. Este caráter parece reforçado quando observamos que, de 31 questionários, apenas 6 (seis) citam a organização dos espaços como constitutivo de trabalho com a Matriz ERER.

As contações de histórias, aliadas ao teatro, são formas privilegiadas de abordar a temática, conforme percepção das gestoras. Em contrapartida, o cuidado com as crianças

negras, como os cuidados com os cabelos, são citados apenas duas vezes. Já se demonstrou (AGUIAR, PIOTTO; CORREA, 2015) como é negado, dentro dos espaços educativos, o cuidado com o cabelo afro, onde, a partir da justificativa “eu não sei pentear o cabelo dela/dele”, encontra-se embutido o racismo e a discriminação pelos corpos que fogem ao padrão branco. O Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, é citado como momento esporádico de trabalho com a Matriz EREER.

Dentre as dificuldades apontadas pelas gestoras, citamos as respostas que nos remetem à necessidade de formações continuadas, tais como, “precisamos ouvir mais, nos conhecer melhor e nos apropriarmos de conhecimentos mais concreto sobre a inclusão das crianças negras no nosso cotidiano”, “cuidar, educar e acolher tem sido um desafio na unidade, “é um trabalho que precisa ser expandido”.

**Quadro 13** – Ações educativas coletivas realizadas para contemplar a diversidade cultural e racial das crianças atendidas no NEIM (Questão 12)

<b>Eixo</b>	<b>Descritor</b>
Planejamento	Representatividade ao planejar e pensar as ações (1); a diversidade independente de festas é trabalhada no coletivo e nos grupos (3); EREER como prática cotidiana (1); documentos e assessoramento para reflexão (1).
Ações e interações	Eventos (5); um evento a cada semestre (1); festas (4); festa dos aniversariantes (1); festas com as famílias (1); oficinas (1); oficina de Abayomi (1); apresentação cultural (4); bingo (1); mostra pedagógica (1); Dia de Portas Abertas (1); convidando a família para participar de apresentações (1); relações com as famílias (1); conversas com as famílias (1); Discussão do tema com as crianças em sala (1); diálogo constantemente (1); interações com as famílias (3); propostas brincantes (1); brincadeiras (3); brinquedos (1); jogos (1); sempre trazemos elementos das matrizes afro e indígenas (1); respeito à diversidade de crianças atendidas (1); diversidade cultural (4); diferenças culinárias (1); degustar culinária (1); alimentação (3); músicas (6); danças (3); ampliação de repertório (1); visibilidade a cultura afro (1); onde a criança negra possa se sentir representada (1); trabalhos confeccionados pelas crianças (1); elementos (1); organização de espaços (3); exposição das proposições (1); exposição de fotos pelo NEIM (1); decoração (3); cartazes (1); imagens (2); filmes (1); teatro (4); história (3); contação de histórias (1); literatura (1); vestimentas (3); penteados (1); acessórios (1); através de imagens positivas (1).
Como um desafio	Ainda é um desafio para o grupo (1); não acompanhei nenhuma situação citada (1); realizamos eventos para todos (1); procuramos atender a cultura local (1); mais nada assim tão diretamente voltado para o EREER (1); quando voltar dessa pandemia, irei trabalhar com um outro olhar (1); pensar melhor e de forma mais profundo nas minhas crianças negras (1); não desenvolvemos eventos e datas comemorativas (1); cuidando para que todas as culturas apareçam (1); cuidando para que as crianças e as famílias se identifiquem na unidade educativa (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das gestoras ao questionário, 2021.

Na última questão, solicitamos exemplos de como a diversidade cultural e racial das crianças atendidas na unidade educativa está contemplada nas ações coletivas. Houve muitas repetições das respostas elaboradas para a questão anterior. Novamente, confundindo-se

iniciativas da equipe gestora com aquelas presentes nas ações das professoras. Dentro do eixo “planejamento”, os trabalhos coletivos prevalecem, aparecendo também nas interações, com as festas e eventos como momentos coletivos de maior destaque para o trabalho com a Matriz ERER. É nesses momentos que as referências à família aparecem para trazer a diversidade cultural para dentro da unidade, através de oficinas, apresentações culturais, mostra pedagógica, conversas, culinárias, músicas, danças, exposição de fotos, decorações, imagens, vestimentas.

Algumas respostas continuam expressando a dificuldade em implementar as ações previstas para a educação das Relações étnico-raciais, reforçando o caráter da igualdade abstrata, em frases como “realizamos eventos para todos”, “procuramos atender a cultura local”, “cuidando para que todas as culturas apareçam”. Entendemos que a igualdade abstrata é um modo de escamotear a discriminação, ou seja, sem atitudes antirracistas, continua-se privilegiando a branquitude,

Quando olhamos para o tempo decorrido desde a aprovação da Matriz ERER na Rede (cinco anos), a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais (17 anos) e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes (11 anos), constatar que a ação pedagógica com esse currículo resume-se a ações pontuais e a dificuldades ainda encontradas para inseri-la talvez possa ser explicado por aspectos que transcendem o trabalho da gestão e das professores responsivos ao racismo individual (ALMEIDA, 2019), ainda muito presentes. Apesar dos processos formativos realizados, este aspecto ainda orienta a subjetividade dos sujeitos que atuam na educação.

Além disso, as normatizações curriculares para a educação das Relações étnico-raciais constam apartadas das diretrizes gerais, questão que indica o aspecto do racismo institucional (ALMEIDA, 2019). Esse modo de conceber a educação para as relações raciais como um currículo à parte, ou complementar, perpassa parte das falas das gestoras que responderam ao questionário. E algumas vezes a Matriz ERER é procurada para a resolução de conflitos, ou quando a criança expressa essa necessidade.

Em grande parte, a análise das respostas nos ajuda a compreender como a Matriz ERER, currículo oficial da Rede Municipal, vem sendo ressignificada nos currículos locais das unidades educativas, e como o entendimento dela modifica-se conforme o olhar de cada gestora. Reforça o caráter elencado por Sacristán (2000), da professora como tradutora das prescrições, que molda, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita. Daí algumas respostas nos reportarem que o trabalho com a Matriz é contínuo em alguns grupos, dependendo do entendimento de cada profissional.

Dentro desse universo, algumas unidades relatam um trabalho contínuo com a Matriz ERER. Em outras, esse trabalho é menos expressivo. Essas informações ajudaram na definição da amostra de PPPs e planejamentos. Definimos aquelas que indicaram a inclusão da temática em seus documentos curriculares. Optamos pela prerrogativa de sigilo, ou seja, por não identificar as unidades amostradas, para evitar eventuais constrangimentos.

No conjunto, as respostas indicam alguns dos desafios ainda a serem enfrentados ao trabalho com a Matriz ERER. Entre eles, destacamos:

- a) trabalho ainda pouco expressivo com a temática da educação para as Relações étnico-raciais nas unidades;
- b) gestores com pouco entendimento sobre o seu papel na inclusão dos conhecimentos específicos dessa temática nos documentos curriculares das unidades;
- c) equipe pedagógica com dificuldades para desenvolver alternativas de ampliação da compreensão da comunidade educativa sobre essa questão e de incluí-la de modo mais efetivo no currículo real;
- d) espaços e tempos curriculares pouco delimitados no currículo oficial das unidades (PPPs) e naquele desenvolvido com as crianças.

Também foram apresentadas algumas necessidades, pelas gestoras e equipe pedagógica:

- 1) processos formativos específicos e continuados para professoras, gestoras e equipe pedagógica que incluam estudos teóricos para ampliar o entendimento sobre os diversos temas inclusos na educação para as Relações étnico-raciais;
- 2) construir currículo real a partir da compreensão do trabalho com esta temática; não como uma iniciativa “por demanda”, mas a partir da prerrogativa de necessidade cotidiana ao enfrentamento do racismo, nas suas mais diversas formas de expressão;
- 3) necessidade de pensar os espaços a partir de estéticas plurais, de modo a incluir a diversidade cultural;
- 4) superar o entendimento da educação para as Relações étnico-raciais como um currículo apartado, como um adendo àquele considerado como principal, sem descuidar das iniciativas que, a partir de princípios como a interdisciplinaridade, surrupiam os tempos e espaços curriculares.

## 5.2 A MATRIZ ERER NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 1, de 14 de outubro de 2019, que fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, as instituições detêm a incumbência e autonomia para elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos. Desse modo, ao construí-los, como documentos dinâmicos, pois atualizados anualmente, em constante fluxo, impactados tanto pelas mudanças nas profissionais, quanto pelo entendimento do grupo acerca do que deva abarcar uma educação de qualidade, neles se imprimem a identidade de cada unidade educativa. Sendo assim, mesmo havendo documentos legais e orientações curriculares nacionais e locais vigentes, cada unidade evidencia em seus PPPs aquilo que lhe é peculiar e específico.

Seguindo a Resolução (CME, 2019), o Projeto Político-Pedagógico deve explicitar, no mínimo, os seguintes elementos constitutivos: Introdução, Caracterização da unidade, Proposta pedagógica, Metas, Ações, Atividades, Indicadores educacionais, Implementação, Acompanhamento, Avaliação e Atualizações. Desse modo, percebemos que o PPP, além de demonstrar aquilo que a unidade é, também aponta na direção do que pretende ser, expressando a educação que almeja ofertar e o desenvolvimento das crianças que serão ali atendidas.

No item “Proposta Pedagógica”, dentre outras necessidades, contempla, de acordo com a Resolução (CME, 2019), os princípios da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), assim como os princípios de diversidade e integralidade. Conforme já anunciado nas seções anteriores, além de toda legislação nacional estabelecer a necessidade de esse tema se fazer presente nos PPPs e planejamentos, o município de Florianópolis conta com ampla documentação para respaldo à docência, visto que a promoção da igualdade racial integra as políticas da Rede Municipal.

Em consonância com as normativas, entendemos o Projeto Político-Pedagógico das unidades educativas em seu caráter processual. Isso porque, conforme Veiga (2010), idealmente o PPP aponta um sentido específico para um compromisso estabelecido com o grupo. Ao ser “delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-

pedagógico” (Veiga, 2010, p. 1). Assim, ao olharmos para os PPPs dos NEIMs, buscamos observar como a Matriz ERER (PMF, 2016) vem sendo ressignificada pelo coletivo, ao se pensar as ações educativas.

A Rede Municipal de Educação no ano de 2020 era constituída por 80 Núcleos de Educação Infantil<sup>37</sup>, distribuídos em cinco regiões, a saber: Norte, Leste, Continente, Região Central e Sul. Como é de se esperar, há diversidade no público atendido e no fazer pedagógico, dependendo da localidade em que o NEIM está inserido e no coletivo que o compõe. Desse modo, ainda que os documentos curriculares municipais tenham um caráter unificador, cada microcontexto, ou seja, cada unidade educativa, ressignifica-os e confere especificidade pela via dos PPPs e planejamentos das professoras. Nesses documentos, pelas particularidades locais, está impressa a identidade de cada unidade educativa. Talvez, justamente por isso, o acesso aos PPPs, embora de caráter público, tenha sido tão dificultoso. Abrir os documentos para pesquisa é sempre desafiador.

Da amostra inicialmente pretendida – pelos menos dois PPPs de cada uma das regiões –, somente quatro NEIMs cederam o documento para análise em nossa pesquisa. Três deles estão na Região Central de Florianópolis, sendo dois no Maciço do Morro da Cruz, região que concentra grande percentual da população negra da cidade, e um nas proximidades da UFSC. O quarto documento é de um NEIM do Sul da ilha. Como se pode perceber, embora não contemple nossos intentos iniciais, esta amostra é significativa, quando se trata de análise documental.

Na sequência, estudo os documentos com base nos seguintes elementos de análise: a) concepções para pensar o planejamento; b) os conhecimentos étnico-raciais presentes; c) indicativos de acesso aos materiais que expressam a diversidade étnico-racial; d) indicativos de organização de espaços que acolhem a temática; e) cuidar e educar como expressão do acolhimento das relações étnico-raciais; f) propostas que promovem a interação entre as crianças; e g) relação com as famílias.

Conforme o PPP do NEIM 1<sup>38</sup>, a unidade possui cinco salas, atende 95 crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses (Grupo IV ao Grupo VI):

[...] E recebe filhos de trabalhadores que exercem suas atividades laborais nesta região e/ou em regiões próximas. As famílias das crianças atendidas possuem diferentes profissões: domésticas, diaristas, balconistas, trabalhadores autônomos, funcionários públicos, professores, pedreiros, motorista, serventes, pintores, eletricitistas, vigias e recicladores, entre outras atividades. O grau de instrução vai do

<sup>37</sup> Excluímos da pesquisa as unidades conveniadas e vinculadas às escolas de Ensino Fundamental.

<sup>38</sup> Utilizaremos números para preservar o anonimato dos NEIMs.

analfabetismo até o nível superior, variando a renda familiar, como podemos constatar nas fichas de inscrição e matrícula. (PPP, NEIM 1).

O NEIM 2, também na Região Central, possui cinco salas e atende 124 crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses (Grupo II ao Grupo VI). No ano de 2020, o NEIM enviou questionário para as famílias, via *Whatsapp*, com o *Google Forms*, a fim de recolher dados “para a reflexão e qualificação do atendimento às crianças e são informações importantes sobre a realidade da comunidade educativa a serem considerados em toda a prática pedagógica” (PPP, NEIM 2). Foi possível perceber que há uma variedade de culturas que permeiam o meio familiar das crianças, como a açoriana, gaúcha, italiana, negra, nordestina.

A referida composição mostra o quanto é necessário contemplar todas as culturas nos nossos planejamentos e a importância em ampliar os repertórios das crianças, partindo de saberes e vivências cotidianas das famílias, para a diversificação e complexificação de saberes, bem como, para que elas, as crianças, se sintam parte e possam viver suas culturas nos diferentes tempos, espaços e materialidades no interior da unidade. (PPP, NEIM 2).

O NEIM 3 localiza-se no Sul da Ilha. Atualmente, comporta 12 salas e atende 269 crianças a partir de 4 meses até 5 anos e 11 meses (Grupo I ao Grupo VI). As famílias são do Sul da Ilha, em sua grande maioria, no entanto,

Devido à grande migração, há famílias oriundas do interior de Santa Catarina, como também de outros Estados. [...] As atividades exercidas pelos pais são bem variadas. Trabalham no cultivo de ostras e mariscos, prestação de serviços, funcionários públicos, comércio, serviços domésticos. A renda familiar é em média de dois salários mínimos, com estrutura familiar diversificada. (PPP, NEIM 3).

O NEIM 4 também está localizado na Região Central. Atende 104 crianças, organizadas em seis grupos, de 1 ano a 5 anos e 11 meses (Grupo II ao Grupo VI). Quanto à origem, a maioria das famílias é oriunda da cidade de Florianópolis.

Contudo podemos constatar a presença de paranaenses, nortistas e nordestinos em números crescentes, assim como famílias oriundas do Haiti, Venezuela e Equador. Ao pensar do ponto de vista histórico da localização de nossa Comunidade, é fácil considerar que seus habitantes sejam e se autodenominem negros, principalmente porque, segundo relatos históricos, o território do Maciço foi ocupado principalmente na região central por descendentes de escravos. Porém, quando questionamos no levantamento a qual etnia pertencem, a maioria se autodenominou branca, o que nos fez refletir questões acerca da identidade humana e cultural desta população em atendimento. (PPP, NEIM 4).

Nessa breve descrição dos NEIMs, podemos constatar a diversidade da Rede Municipal, bem como, o modo como cada unidade concebe o PPP e as informações compósitas do documento. Extraímos as informações referentes à EREER dos PPPs a que tivemos acesso. Organizamos no quadro a seguir com os eixos de análises definidos *a priori* e os descritores, conforme foram aparecendo nos documentos das unidades. Cada PPP aborda de forma diferente a temática, com maior ou menor ênfase. Enquanto nos NEIMs 1 e 3 as questões da EREER estão restritas a subtítulos, nos NEIMs 2 e 4 são contempladas ao longo do documento, com algum detalhamento.

**Quadro 14 – Fundamentação para planejar a EREER**

Eixo	Descritor
<p>Concepções para pensar o planejamento</p>	<p>Planejamento de ações relativas à Educação das Relações Étnicas e Raciais, tematizando as culturas Africanas e Afro-brasileira, em conformidade com a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, de maneira não estereotipada, reverberando durante o percurso do ano nas ações educativo-pedagógicas (NEIM 3); Pelo reconhecimento da importância do legado histórico e cultural afro-brasileiro, indígena e africano, o NEIM, com a intencionalidade de ressignificar as práticas educativas, na garantia de uma educação antirracista que supere o racismo e as desigualdades étnico-raciais, traz ao seu Projeto Político-Pedagógico o importante tema EREER. Para o embasamento desta escrita, tem-se a apropriação do documento: Matriz Curricular Para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Educação Básica de 2016, em dialética com outros referenciais teóricos (NEIM 2); A diversidade também é princípio norteador e articulador das ações educativo-pedagógicas na unidade. As orientações contempladas na EREER e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) evidenciam que a identidade e as relações sociais e culturais constituem relações imbricadas com a ação educativo-pedagógica (NEIM 3); Destacando este parágrafo, temos a intenção de salientar a importância de ultrapassarmos esta temática sob a perspectiva de um período colonial, monárquico e republicano, que corrobora para a repetição de uma cultura permissiva, inferiorizante e discriminatória que ainda perdura acerca a população afrodescendente e indígena presentes nos livros de história. (NEIM 2); Para o combate do preconceito e da discriminação social nos espaços educativos, favorecendo uma construção identitária adequada e positiva na infância, as autoras também contribuem destacando a relevância de práticas pedagógicas antirracistas (NEIM 2); Garantir a visibilidade, o reconhecimento e o respeito à identidade étnico-racial para proporcionarmos por meio dos planejamentos, planos anuais e projetos coletivos, a alteridade racial (NEIM 2); Na nossa unidade educativa, consideramos imprescindível que esta temática faça parte dos planejamentos e ações pedagógicas individuais e/ou coletivas, não só pelas características da nossa comunidade educativa, mas também porque percebemos a necessidade social de inclusão dessa temática na formação de cidadãos que possam viver e respeitar as diferentes formas de ser e de estar na sociedade (NEIM 1); Este documento (planejamento) deve ter como eixo norteador as interações sociais e a brincadeira e sobretudo os Núcleos de Ação Pedagógica, assim como as leis 10.639/03 (História e cultura africana) e 11.645/08 (Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena). Estas leis tornam obrigatório nas práticas pedagógicas estas temáticas na perspectiva da</p>



	<p>promoção da igualdade, valorização da diversidade cultural e da pluralidade étnico-racial, para o desenvolvimento da construção de identidade e autorreconhecimento de cada criança (NEIM 1); Como será incluída nas atividades com as crianças a Educação das Relações étnico-raciais e os Núcleos de Ações Pedagógicas? (NEIM 1); O planejamento terá como subsídio [...] a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Educação Básica (2016) (NEIM 3); Além do projeto coletivo da unidade com centralidade nesta temática, todas as professoras são convidadas a repensar seus planejamentos para trazer elementos históricos, culturais e alimentares das diferentes etnias para dentro dos seus projetos de sala, independente da temática geral que ele tenha. Por exemplo: fundo do mar, música, literatura e teatro, animais, etc. (NEIM 4); Oportunizar situações que possibilitem a descoberta de diferentes etnias, a afirmação da sua origem e cultura, o combate a todas as formas de racismo e preconceito e a valorização da identidade de cada indivíduo (NEIM 4); Nesta direção, compete mencionar que no ano de 2003, a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), determina a obrigatoriedade no currículo da temática de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A partir de então, todos são convidados para “reorientação” das políticas e práticas que envolvem a diversidade em seu conjunto de identidades (NEIM 4); No que diz respeito às relações étnico-raciais, o NEIM [...] entende que as ações pedagógicas não devem necessariamente ser trabalhadas dentro de um projeto específico, pois é algo que deve ser trabalhado diariamente em nosso cotidiano educacional (NEIM 4); Precisamos lembrar que a ERER deve também ser contemplada no dia a dia da Unidade, estando inserida no Planejamento de cada grupo de atuação (NEIM 4); As relações educativo-pedagógicas devem ser planejadas e articuladas à Educação das Relações étnicas e Raciais (NEIM 3); Inclusão, nos planejamentos semanais ou quinzenais, de vivências que possam incentivar o respeito, a valorização e a identidade das diferentes etnias das crianças inseridas no NEIM (NEIM 2).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPPs das Unidades Educativas, 2021.

Conforme citado nos PPPs, as unidades utilizam como referencial principalmente as DCNEIs (2009), Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010), Orientações Curriculares (2012) Currículo para a Educação Infantil (2015) e a Matriz ERER (2016), dentre os documentos analisados em nossa pesquisa. Todas as unidades citam em seus PPPs a Lei 10.639/2003, bem como, a Lei 11.645/2008, com exceção de uma unidade. Desse modo, percebemos que as unidades não estão alheias às discussões referentes à inserção curricular da temática tratada. Embora, como mencionado, alguns PPPs tragam uma maior ênfase, o assunto é previsto como tema a ser inserido nos planejamentos e ações com as crianças nos quatro projetos.

Dentre as formações para a diversidade e Relações étnico-raciais mencionadas, o NEIM 3 relata que no ano de 2019 houve formação com duas profissionais da Rede, que trataram sobre “A literatura da temática das culturas Africanas e Afro-Brasileira”, bem como, “as professoras participaram da confecção de bonecas negras num momento de diálogo e

reflexão com a professora Formadora, sobre as literaturas infantis e representatividade” (PPP, NEIM 3).

O PPP do NEIM 2 traz a compreensão da complexidade que envolve a temática, necessitando de estudos e análises. “Diante deste contexto, também é relevante destacar a necessidade em rever a formação dos(as) professores(as), precisando ser incluído já no currículo do ensino superior disciplinas que abordam tais questões, e que assim, possa oportunizar uma preparação para um melhor enfrentamento nos espaços educativos” (PPP, NEIM 2). Essa preocupação com a formação inicial das professoras decorre do fato de que ainda hoje, transcorridas quase duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, os cursos de licenciatura ainda tragam uma abordagem superficial da temática. Nos cursos de Pedagogia, cuja formação é indispensável para exercer a docência na Educação Infantil, o espaço curricular destinado às questões Étnico-Raciais ainda se encontra às margens das disciplinas, tanto por abordagens generalizadas, quanto por carga horária diminuta para qualificar as discussões (PASSOS, 2014).

Fundamentando a necessidade de inclusão da temática ERER tanto nos planejamentos por grupo quanto nos pensados para o coletivo, percebemos um diálogo com a documentação Nacional e com a Municipal que trata das Relações étnico-raciais e Diversidade. A Matriz ERER é chamada como subsídio, ao se pensar as ações com as crianças. Desse modo, as professoras são convidadas à “reorientação” das políticas e práticas que envolvem a diversidade em seu conjunto de identidades” (PPP, NEIM 4), superando visão “inferiorizante e discriminatória que ainda perdura acerca a população afrodescendente e indígena presentes nos livros de história” (PPP, NEIM 2). É essa visão inferiorizante que ainda coloca a cultura negra e indígena em espaços irrelevantes, tratada como folclore, fetiche, fantasia, “macumba”, relegando o tom de verdadeiro e científico somente à cultura branca europeizada. Ao inverter essa lógica, ao contemplar os conhecimentos que foram sistematicamente apagados dos espaços escolares, a unidade afirma perante a comunidade educativa a postura antirracista que pretende com o PPP.

Toma-se a Educação Infantil institucionalizada como espaço privilegiado de encontro com diferentes práticas e narrativas culturais e sociais, conforme a Matriz ERER (PMF, 2016). Nesse espaço em que as crianças passam grande parte de seu dia, busca-se “oportunizar situações que possibilitem a descoberta de diferentes etnias, a afirmação da sua origem e cultura, o combate a todas as formas de racismo e preconceito e a valorização da identidade de cada indivíduo” (PPP, NEIM 4). Essa postura acompanha o que vem sendo preconizado para uma educação que contribua para que ao mesmo tempo as crianças negras

se sintam valorizadas e benquistas nos espaços que estão inseridas, desconstruindo nas crianças brancas o mito da superioridade que envenena a subjetividade e perpetua comportamentos de racismo e discriminação. Desse modo, tanto as unidades que possuem um atendimento majoritário das crianças negras, situadas no Maciço do Morro da Cruz, quanto àquelas situadas no entorno da UFSC e no Sul da Ilha, com maior percentual de crianças brancas, expressam a necessidade de se pensar relações equânimes dentro das instituições.

Nesse sentido é importante que as relações étnico-raciais ocupem lugar diário nos planejamentos das professoras, com os PPPs mencionando os tempos em que essa temática se faça presente, pois “entende que as ações pedagógicas não devem necessariamente ser trabalhadas dentro de um projeto específico, pois é algo que deve ser trabalhado diariamente em nosso cotidiano educacional” (PPP, NEIM 4). Assim como o planejamento das ações deve ocorrer de “maneira não estereotipada, reverberando durante o percurso do ano nas ações educativo-pedagógicas” (PPP, NEIM 3), há orientação de “garantir a visibilidade, o reconhecimento e o respeito à identidade étnico-racial, para proporcionarmos, por meio dos planejamentos, planos anuais e projetos coletivos, a alteridade racial” (PPP, NEIM 2). Desse modo, acreditamos que os NEIMs, como espaço de interações e brincadeiras, responsáveis pela infância institucionalizada, podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento nas crianças de uma capacidade em lidar de maneira positiva com a diferença do outro, seja essa diferença racial, de gênero, cultural, linguística.

**Quadro 15 – Conhecimentos considerados nos PPPs quanto às Relações étnico-raciais**

Eixo	Descritor
Os conhecimentos étnico-raciais	O NEIM em seus planejamentos semanais por grupo inclui a leitura de uma narrativa (contos, parlandas, poesias, poemas, histórias, entre outras) por semana (NEIM 2); A literatura apresenta-se como um importante instrumento para nos auxiliar nas ações referentes às relações étnico-raciais (NEIM 2); Pesquisar a história dos alimentos enfocando as heranças culturais composta pelos diferentes grupos sociais e promover vivências de culinária com degustação, com objetivo de valorização da cultura em questão (NEIM 2); Propor vivências que favorecem a ampliação de repertório musical e artes em geral, pois, além do conhecimento de diferentes idiomas, origens, temos o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo das crianças (NEIM 2); A contação de histórias é uma maneira lúdica de fazer essa reflexão sobre a temática, propiciando o desenvolver do imaginário, tornando possível às crianças o envolvimento com os personagens, conseguindo assim se apropriar dos temas, contribuindo para que elas aprendam a lidar com problemas do cotidiano, aguçando o seu senso crítico, autonomia e participação ativa na sociedade. (NEIM 2); Formar crianças antirracistas (NEIM 4).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPPs das unidades educativas, 2021.

Dentre os conhecimentos preconizados ao se pensar as Relações étnico-raciais nas unidades de Educação Infantil, o NEIM 2 traz algumas considerações de como inserir a temática nos contextos educativos. Cita a literatura e as histórias que, de acordo com a Matriz ERER (PMF, 2016, p. 43), são maneiras de “valorizar os traços étnicos das crianças”, contando e apresentando “histórias que tenham personagens negros/as ou que estes estejam inseridos em contextos multiculturais”, pois “mostrar as imagens das pessoas nos textos é muito importante” para que a criança possa se ver contemplada nos enredos que lhe são apresentados, vendo-se nos heróis, heroínas, príncipes, princesas e acredite que as histórias positivas acontecem com pessoas com que se parecem, que retratem a si e aos seus familiares.

Lembro que por muito tempo tive dificuldades de assistir aos filmes hollywoodianos, pois todas as tramas são configuradas pelo mesmo padrão branco de representação humana e as pessoas negras são retratadas em papéis de vilões, bandidos ou subalternizados. Fazem-nos crer que as histórias bonitas de amor, amizade, aventura, riqueza não nos dizem respeito, e que para pessoas do meu fenótipo está reservada a solidão e o desprezo. Daí a necessidade de, num momento crucial de desenvolvimento da identidade e subjetividade, destinar os tempos e espaços para histórias, imagens, filmes que contemplem a diversidade de pessoas, para que todos os sujeitos que compõem a Educação Infantil sintam suas presenças valorizadas. Assim, em conformidade com a Matriz ERER (PMF, 2016), ampliar o repertório cultural e vivencial das crianças e desmistificar a ação dos personagens trazidos pela mídia contribui para romper com padrões que privilegiam uma única etnia e cultura.

Para além das contações de histórias, no PPP são evocados os momentos de descobertas alimentares como estratégia de emergir a cultura por traz de seu preparo, fornecer elementos para a criança pensar essa multiplicidade de conhecimentos e o prazer gustativo da experimentação de sabores, compreendendo que diversos povos produzem receitas, sabores e aromas diferenciados. Bem como, compreender que no Brasil há inegavelmente alimentos incorporados pelos africanos e indígenas que nos antecederam. Assim, conforme o PPP do NEIM 2, em consonância com a Matriz ERER (PMF, 2016), que ressalta como patrimônio histórico também o legado alimentar, torna-se estratégico “pesquisar a história dos alimentos focando as heranças culturais compostas pelos diferentes grupos sociais e promover vivências de culinária com degustação, com objetivo de valorização da cultura em questão”.

Além das ações culinárias, a sensibilização da pluralidade étnica e racial através da arte, como as expressões musicais, corporais, pinturas, teatralizações, podem estimular a socialização das crianças. Assim, uma ação possível é “propor vivências que favorecem a ampliação de repertório musical e artes em geral, pois, além do conhecimento de diferentes

idiomas, origens, temos o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo das crianças” (PPP, NEIM 2), oferecendo condições para que percebam a diversidade como um atributo e não como uma marca de desigualdade que inferioriza (MATRIZ ERER, PMF, 2016). Nessa esteira, romper com a invisibilidade do tema e do sujeito do tema, trazer para dentro dos espaços educativos esses conhecimentos, através do compromisso do grupo firmado no PPP, torna-se prerrogativa para desenvolver nas crianças atitudes de respeito ao outro, na fruição de sujeitos antirracistas, conforme preconizado pelo NEIM 4.

**Quadro 16 – Concepções sobre as materialidades para a diversidade e as Relações étnico-raciais**

Eixo	Descritor
Indicativos de acesso aos materiais que expressam a diversidade étnico-racial	A unidade possui um acervo de livros sobre esta temática na sala multiuso (1); A seleção deste acervo se faz por um olhar atento e criterioso na escolha dos livros, assim como também acontece com outras materialidades: notícias de jornais, matérias de revistas, músicas, filmes, desenhos, fotos e imagens, linguagem fílmica (documentários, desenhos animados, filmes, curta-metragem), entre outras obras disponíveis impressas ou de conteúdos da internet (NEIM 2); As diferentes materialidades que compõem seu acervo histórico e cultural como: escola de samba, boi de mamão, pesca da tainha, histórias das bruxas de Itaguaçu, contos dos orixás, músicas, danças, brincadeiras, linguagens, costumes, comidas típicas, bonecas: brancas, negras, indígenas, asiáticos, deficientes, instrumentos musicais, tecidos de textura e origens diferentes, histórias e contos que valorizem diferentes culturas (NEIM 4); Também podemos selecionar diferentes imagens e dispor nos ambientes da unidade educativa, tais como: mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus e africanos (NEIM 4); A partir das reflexões, houve indicativos sobre a importância da análise criteriosa de livros direcionados ao público infantil, cabendo à equipe e professoras fazerem escolhas que contemplem e representem as mais variadas culturas, sociedades, etnias e raças, de forma positiva e não estereotipada (NEIM 3); Esta seleção cuidadosa (dos materiais impressos e audiovisuais) tem como objetivo não apresentar conteúdos discriminatórios, vexatórios e inferiorizantes que acabam por reforçá-los e perpetuá-los, e que não condizem com uma educação antirracista. Realizamos esta seleção de acordo com as legislações vigentes, e com embasamento teórico referendado em pesquisas e estudos, para que possamos ampliar o repertório cultural das crianças acerca do tema das relações étnico raciais. (NEIM 2).

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP das unidades, 2021.

Ao se pensar as materialidades oferecidas às crianças nas Unidades de Educação Infantil, os NEIMs colocam no cerne da questão o olhar criterioso na escolha dos materiais que comporão as experiências e atividades oferecidas às crianças. Isto, por compreenderem que as imagens que compõem livros, produções cinematográficas, revistas, desenhos, expressam um padrão homogêneo de representação humana, ou seja, exaltam um tipo de pessoa – branca, magra, cabelos lisos, olhos claros – que representa apenas um segmento

populacional da sociedade brasileira. Desse modo, corroboram para a perpetuação do racismo, das discriminações e da baixa autoestima das crianças que se diferem desse padrão.

A preocupação com os materiais didáticos é recorrente quando tratamos das Relações étnico-raciais e vem sendo debatida entre o Movimento Negro há décadas. Conforme Gomes (2020), a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados tanto nos currículos, quanto no material didático, necessitando de um olhar criterioso ao se fazer escolhas. Os mecanismos que o racismo impõe como tecnologia de poder o demonstram, infiltrando-se nas diversas esferas da vida social, expressando-se em imagens, frases, palavras que não ligam diretamente ao racismo (pois passam despercebidas por muitas pessoas), mas formam uma teia subjetiva que exalta um tipo de pessoa, em detrimento de outras.

Quando falamos que “a branquitude não se pensa”, nos referimos ao fato de que os padrões brancos estão dados em uma esteira de normalidade. Ao apresentar as histórias, os filmes, desenhos, livros e demais materialidades às crianças, sem qualquer esforço a professora está fazendo girar a roda do racismo, ainda que não tome consciência e ache uma mera história de princesas neutra ou ingênua. No entanto, ao querer abordar as histórias africanas, seu legado, ao querer trazer para as crianças outra realidade, que abarque a diversidade humana, é preciso mover todo um aparato, pois essas materialidades não estão dadas. O Racismo que estrutura a organização das instituições delimita também as materialidades oferecidas pelo poder público. Um exemplo clássico é querer recortar imagens das revistas com as crianças. A menos que seja uma revista especializada em diversidade/raça, quase que a totalidade de imagens será de elementos culturais brancos, embora o Brasil seja o país mais negro fora da África.

Assim, “esta seleção cuidadosa (dos materiais impressos e audiovisuais) tem como objetivo não apresentar conteúdos discriminatórios, vexatórios e inferiorizantes, que acabam por reforçá-los e perpetuá-los, e que não condizem com uma educação antirracista” (PPP, NEIM 2). Além dos materiais, outra preocupação é relativa à fixação de cartazes nas paredes das unidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER (BRASIL, 2004) recomendam que tudo que for veiculado nos espaços educativos deve contemplar a diversidade humana (exceto quando se tratar de uma expressão cultural própria). O NEIM 4 expressa essa necessidade em seu PPP da seguinte forma: “podemos selecionar diferentes imagens e dispor nos ambientes da unidade educativa, tais como: mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus e africanos”.

**Quadro 17 – Organização dos espaços**

Eixo	Descritor
Indicativos de organização de espaços que acolhem a temática	Por meio dos Núcleos da Ação Pedagógica (Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Relações com a Natureza), da organização dos espaços internos e externos, proporcionar e contemplar a diversidade Étnico-Racial (NEIM 2); Proporcionar espaços pedagógicos pautados na intencionalidade de ações presentes nas dimensões apresentadas nos Núcleos da Ação Pedagógica, contemplando diferentes formas de sua organização e configuração, a fim de que os mesmos reflitam a miscelânea de etnias das pessoas que por ele circundam e/ou permanecem por diferentes períodos do dia (profissionais, crianças e suas famílias), propondo desafios cognitivos e motores que oportunizem novos conhecimentos, contribuindo para que as crianças estabeleçam relações entre o mundo e as pessoas, com posturas antirracistas livre de estereótipos, na tentativa de desconstruir o modelo socialmente constituído (NEIM 4); Criar espaços previamente organizados, no ambiente externo e interno da instituição (NEIM 4); A presença de bonecos(as) negros(as) em sala referência também se faz importante, já que poderá significar a identificação da criança com esta e o reconhecimento da diversidade étnica da sociedade brasileira (NEIM 2); No exercício das práticas educativo-pedagógicas, também cabe ao(a) professor(a) oportunizar materiais como revistas, jornais, livros, vídeos, entre outros materiais, e favorecer momentos de diálogo sobre temática e suas soluções (NEIM 2).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPP das unidades, 2021.

Outra preocupação, ao pensar as materialidades que devem compor as unidades educativas, é quanto à organização dos espaços. Em se tratando de Educação Infantil, é delegada grande importância, conferindo ao espaço um importante papel no desenvolvimento das crianças, pois não é neutro e deve promover oportunidades para que estas exerçam autonomia, interações, brincadeiras livres e dirigidas. De modo geral, na Rede Municipal de Florianópolis, é composto por brinquedos, armários, mesas, tapete, jogos, ganchos para as mochilas, variando conforme o entendimento de cada professora. É comum encontrar nas paredes as atividades produzidas pelas crianças, assim como fotos e imagens, com a recomendação de que tudo que for fixado esteja ao alcance das crianças.

A Matriz ERER (PMF, 2016), ao apontar possibilidades, instiga as unidades educativas a preparar “espaços afetivos e acolhedores, que favoreçam as crianças referências afirmativas de sua identidade e pertencças” (PMF, 2016, p. 41). Daí a necessidade de incluir elementos que remetam à diversidade e representem todas as crianças, segundo a compreensão de que a identidade não é algo inato, mas reflexo de um processo que se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural (GOMES, 2007). Desse modo, a construção de uma identidade fortalecida e orgulhosa de sua pertença, ou a negação de si e a baixa autoestima, dão-se na relação com o outro, intermediada pelo meio. No caso das crianças pequenas, que se encontram em processo de desenvolvimento, é esse outro, sujeitos e

espaço, que lhe ajudarão a construir sua identidade. E dentre as muitas possibilidades, “a presença de bonecos(as) negros(as) em sala referência também se faz importante, já que poderá significar a identificação da criança com estes e o reconhecimento da diversidade étnica da sociedade brasileira” (PPP, NEIM 2). Sendo assim, um espaço rico em elementos culturais, e com diversas representatividades humanas, pode “contribuir para que as crianças estabeleçam relações entre o mundo e as pessoas, com posturas antirracistas livre de estereótipos, na tentativa de desconstruir o modelo socialmente constituído” (PPP, NEIM 4).

**Quadro 18** – Cuidar e educar para a diversidade

Eixo	Descritor
Cuidar e educar como expressão do acolhimento das Relações étnico-raciais	No texto e também na vida que acontece “no chão do NEIM”, o cuidado procurará estar expresso na acolhida às diferentes condições e modos de vida (NEIM 2); O compromisso com a diversidade assumido por esta unidade perpassa pelo respeito e escuta as diferenças, seja as que se expressam nas decisões, organizações e formatos de família quanto nos diferentes modos de ser e viver no mundo (NEIM 2); Nossas práticas educativo-pedagógicas, no que se refere às ações de cuidado que se fazem presente no cotidiano da Educação Infantil, devem contemplar a diversidade e as especificidades, promovendo o respeito às singularidades e diferenças que as crianças apresentam, sejam por suas vestimentas, seus cabelos com diferentes texturas, cores e tamanhos, sua cultura e hábitos de higiene. Assim, favorecendo a compreensão de que cada criança, assim como nós, adultos, possuímos estilos e características físicas diferentes e que precisam ser respeitadas (NEIM 2); É na contemplação de diferentes momentos do cotidiano (coletivamente, em pequenos grupos, individualmente), com ações e diálogos atentos e sensíveis às singularidades, que possibilitamos o esclarecimento/entendimento das relações que estão permeadas pelo preconceito (NEIM 2).

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP das unidades, 2021.

A diversidade Étnico-Racial, cultural, social, de gênero, religiosa, são temas estruturantes da Educação Infantil (MATRIZ ERER, 2016), ou seja, precisam ser inseridas no PPP das unidades e fazer parte da concepção pedagógica desenvolvida nesses espaços. No questionário enviado às gestoras, cuidar e educar, considerando as prerrogativas à diversidade, têm se constituído em desafio. A indissociabilidade entre o cuidar e o educar, conforme preconizado nos documentos oficiais dirigidos à Educação Infantil, dá conta da necessidade de, no trato com as crianças pequenas, acolher tanto a educação por meio dos conteúdos curriculares, quanto os cuidados que envolvem o corpo e o afeto. Neste intento, cuidar, educar e acolher na diversidade implica um processo formativo constante das professoras, impõe gestos, olhares, o respeito ao outro, à sua cultura, corporeidade, estética (MATRIZ ERER, 2016). Pesquisas (AMARAL, 2015; CAVALLEIRO, 1999; DIAS, 2015) têm demonstrado como as crianças negras são mantidas à margem dos cuidados na Educação



Infantil. Os afetos, cuidados com o corpo e cabelo são distribuídos de maneira desigual. Enquanto os “bebês Johnson<sup>39</sup>” (DIAS, 2015) passeiam pela creche em colos variados, os bebês que fogem a esse padrão recebem mensagens implícitas de que seus corpos não são desejáveis. E assim, sua identidade vai sendo desenvolvida num ambiente que lhes exclui dos momentos de cuidados, carinhos, chamegos.

Na tentativa de superar essas desigualdades, o NEIM 2 traz em seu PPP importantes reflexões para embasar o trabalho docente, no entendimento que o “compromisso com a diversidade [...] perpassa pelo respeito e escuta as diferenças, seja as que se expressam nas decisões, organizações e formatos de família quanto nos diferentes modos de ser e viver no mundo”. Corroborando a Matriz ERER, ao destacar o “acolhimento da criança, da corporeidade, das suas heranças e pertencas e das suas famílias” (PMF, 2016, p. 42). Convida as professoras a refletirem e acolherem as crianças em suas integralidades, “promovendo o respeito às singularidades e diferenças que as crianças apresentam, seja por suas vestimentas, seus cabelos com diferentes texturas, cores e tamanhos, sua cultura e hábitos de higiene” (PPP, NEIM 2).

#### Quadro 19 – Interações entre as crianças na perspectiva ERER

Eixo	Descritor
Propostas que promovam a interação entre as crianças	Os projetos coletivos deverão contemplar as diferentes Linguagens, Relações Sociais e Culturais, Relações com a Natureza, Educação das Relações étnico-raciais, rotinas e interações com as famílias (NEIM 1); É preciso contemplar as questões étnico-raciais com as crianças na Educação Infantil, com o intuito de sensibilizá-las e conscientizá-las acerca da diversidade das identidades e do respeito às diferenças, pois este é o momento de intensificação da construção de sua identidade e da percepção das diferenças com relação aos outros sujeitos (NEIM 2); Projeto Diversidade (NEIM 1); Outra ação do projeto político-pedagógico do NEIM referente ao tema é o projeto capoeira, desde 2017 (NEIM 2); Sugere-se a realização de uma atividade coletiva de integração entre os grupos de crianças por mês; cada mês esta proposta surge de um grupo de atendimento diferente. Escolher um articulador para socializar a proposta com os outros profissionais e lembrar horários para encontros da comissão (NEIM 1); Este projeto iniciou no segundo semestre de 2018, com o objetivo de fortalecer a identidade negra presente na comunidade, valorizando seus diferentes saberes, contribuindo para uma prática de combate ao preconceito racial (NEIM 4).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPP das unidades, 2021.

<sup>39</sup> Na pesquisa de Lucimar Rosa Dias (2015, p. 582) no interior de uma unidade de Educação Infantil, uma educadora entrevistada utiliza a seguinte referência: “Quando aparece um bebê Johnson na escola, todo mundo [diz]; – aí que lindo! Um bebê Johnson que eu falo é um menino loiro, de olho azul, bem gordo. Gordinho, bem fofo. Então, esse bebê passeia pela escola inteira. Ele passeia com a monitora do outro setor, com a diretora. Como sente a criança que nunca sai?”.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas nas unidades de Educação Infantil, além do trabalho nas salas de referência, os PPPs das unidades trazem a necessidade de se pensar possibilidades de interações entre as crianças que fortaleçam as Relações étnico-raciais. Conforme preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009), as interações e as brincadeiras são o eixo estruturante das ações nessa etapa da Educação Básica. Sendo assim, são formas de educação antirracista pensar maneiras para que as crianças, ao interagirem, aprendam possibilidades de convivência com as diferenças, assim como o respeito e o conhecimento das diversas culturas e etnias que compõem a humanidade.

Os modos como crianças socializam umas com as outras também são aprendidos. Por isso, precisam ser planejados. Ao olharmos para as pesquisas (AMARAL, 2015; BENTO, 2012) que apontam crianças negras retraídas, excluídas das brincadeiras, com uma nítida segregação entre as crianças brancas e negras, precisamos nos questionar: o que as unidades e as professoras têm feito para romper com essas situações? Que informações estão sendo transmitidas para que nos espaços educativos as crianças brancas se sintam seguras e acolhidas, enquanto as não brancas se sintam intimidadas e quietas? Que espaços e conhecimentos estão sendo planejados para que as interações ocorram de modo equânime? Uma unidade que acolhe a diversidade passa a informação de que todos são bem-vindos. Desse modo, não é concebível algumas crianças se destacarem mais que outras apenas por seu tom de pele.

**Quadro 20 – Inclusão das famílias ao se pensar em ERER**

Eixo	Descritor
Relação com as famílias	Dos entrevistados, 64% dos responsáveis pela(s) criança(s) se autodeclararam de etnia branca, 9% se declaram pardas, mais de 19% dos pais e 11,7% das mães se autodeclararam negros. Desse modo, considera-se importante que o NEIM desenvolva ações permanentes sobre a diversidade étnico-racial e que dentro de suas propostas diárias contemple o desenvolvimento de atitudes e posturas baseados no respeito ao outro (NEIM 2); Estratégia para família; e, a partir de 2015, oficina de marcadores para as agendas com temas específicos, como por exemplo, Abayomi em 2019 e filtro dos sonhos feito de linhas de costura em 2020 (NEIM 2); Socializar as atividades com as famílias e, sempre que possível, buscar sua participação efetiva (NEIM 4); Algo que chama atenção é quanto à identificação da etnia; a maioria das famílias coloca que as crianças são brancas, contudo, percebemos a grande miscigenação da comunidade e a expressiva existência de população negra. Com relação a isso, a unidade tem feito um trabalho intenso, não somente para que as crianças se percebam negras, mas que sintam orgulho disso (NEIM 4); Considerar as diferentes culturas decorrentes da diversidade de religiões, crenças e etnias que compõem o público de crianças atendidas nesta unidade educativa, e concomitante a isso buscar ações que contemplem de maneira respeitosa essa miscelânea de saberes que acompanham nossas crianças a partir dos seus contextos familiares (NEIM 4); Construir

	<p>uma relação de atenção, respeito, afeto e proximidade com as crianças, buscando conhecer os determinantes que constituem sua existência: composição familiar, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e religião, considerando e buscando aproximação com suas famílias e/ou responsáveis (NEIM 4); É vital valorizar e respeitar as origens dessas famílias e, concomitante a isso, proporcionar vivências considerando toda sua ancestralidade e riqueza de repertórios (NEIM 4).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPPs das unidades, 2021.

O Plano Municipal de Educação (PMF, 2016), ao tratar das estratégias para superação do racismo e discriminações, prevê que até 2025 seja incluído o quesito raça/cor, conforme categorização do IBGE, em todos os indicadores e diagnósticos a serem realizados no âmbito da rede municipal pública e privada de ensino. Caminhando nessa direção, com o intento de compreender a diversidade dos sujeitos atendidos, o NEIM 2 enviou questionários para as famílias, recebendo como resultado que “9% se declaram pardas, mais de 19% dos pais e 11,7% das mães se autodeclaram negros. Desse modo, considera-se importante que o NEIM desenvolva ações permanentes sobre a diversidade étnico-racial e que dentro de suas propostas diárias contemple o desenvolvimento de atitudes e posturas baseadas no respeito ao outro” (PPP NEIM 2). Compreendemos que identificar a pertença constitutiva das crianças também é maneira de qualificar as ações, abarcando os modos de ser e elaborando propostas tanto com as crianças quanto com seus responsáveis e, desse modo, democratizar as práticas pedagógicas, para que todos os sujeitos sintam-se acolhidos nesse espaço.

O NEIM 4 observa em seu PPP que “algo que chama atenção é quanto a identificação da etnia, a maioria das famílias coloca que as crianças são brancas, contudo, percebemos a grande miscigenação da comunidade e a expressiva existência de população negra” (PPP NEIM 4). Corroborando com a Matriz ERER sobre a migração das famílias pretas e pardas para as categorias brancas ou não declaradas, verificou-se que no ato da matrícula os responsáveis pelas crianças “tendem a identificar seus/suas filhos/as no grupo dos pardos, embora suas características e fenótipos sejam de pretos” (PMF, 2016, p. 38). Este fato indica tanto a dificuldade das famílias para apontar seu pertencimento étnico, quanto estratégias de sobrevivência frente ao racismo estrutural e institucional, ou ainda, o modo como a família lida com a inter-racialidade que a constitui. Estigmatizadas pelo racismo e as representações negativas de ser negro, em uma tentativa de branqueamento, talvez por acreditarem que mudando a cor das crianças nos documentos possam sofrer menos os danos da discriminação. “Com relação a isso, a unidade tem feito um trabalho intenso, não somente para que as crianças se percebam negras, mas que sintam orgulho disso” (PPP, NEIM 4) .

A Matriz EREER cita os sujeitos que compõem a trama escolar, atendidos nas mais diversas modalidades do ensino como destinatários dessa política curricular: “são os sujeitos que encaminham as políticas públicas na sua elaboração e gestão, os professores e as professoras, as/os servidoras/es que atuam nas escolas e as famílias das/dos estudantes” (PMF 2016, p. 21). Assim, na prática pedagógica com EREER, no fazer cotidiano dos NEIMs, há que se pensar modos de envolver toda a comunidade escolar. Em seu PPP, o NEIM 2 descreve algumas ações para inserir as famílias em seus espaços. Em 2015, começou um projeto de oficinas, sendo uma delas de marcadores para as agendas com temas específicos, como boneca Abayomi, em 2019, e filtro dos sonhos feito de linhas de costura, em 2020 (PPP, NEIM 2). Acreditamos que sensibilizar as famílias das crianças para a temática e educá-las na perspectiva EREER também é condição para uma maior efetivação das formas de combate ao racismo e valorização da cultura negra, ampliando o alcance das informações tratadas com as crianças.

O NEIM 4, localizado em uma comunidade majoritariamente negra e que percebe frequentemente a negação da negritude pelas famílias, destaca em seu PPP que “é vital valorizar e respeitar as origens dessas famílias e, concomitante a isso, proporcionar vivências considerando toda sua ancestralidade e riqueza de repertórios” (PPP, NEIM 4). Essas vivências podem contribuir para que também as famílias se orgulhem de suas pertencas e, desse modo, mostrem para as crianças formas positivas de conviver com as diversas nuances de fenótipos. Bem como, nessa educação, diminua a incidência do racismo contido em falas, brincadeiras e comparações, que se perpetuam também pela falta de reflexão daqueles que o reproduzem.

Ao olharmos para os questionários respondidos pela equipe gestora, identificamos muitos desafios. Na observação específica dos PPPs, podemos perceber como a Matriz EREER (PMF, 2016), documento curricular para as Relações étnico-raciais, vai sendo reconfigurada em cada unidade, na perspectiva de uma educação antirracista.

É certo que o racismo estrutura a sociedade como um todo e seria ilusório acreditar que a escola por si só seja capaz de desfazer os enlaces sociais que continuam repetindo esse padrão. Por outro lado, a escola é um importante instrumento para construir um caminho possível de alcance de uma quantidade significativa de crianças e suas famílias. A escola é valorizada socialmente como lugar privilegiado de sistematização dos conhecimentos. Aquilo que é ensinado adquire caráter de conhecimento oficial (APPLE, 1997), validando determinadas abordagens, que passam a ter caráter de verdade. É por via do “conhecimento válido” que dada experiência social se torna intencional e inteligível (SANTOS, 2009).

Assim, ao inserir em seus currículos as ações previstas legalmente para a EREER através do PPP e do Planejamento, as unidades de educação e as professoras reconfiguram as estruturas do poder e reforçam positivamente outras perspectivas históricas que até então estavam ocultadas, sendo fator contributivo para que as crianças possam expressar um pertencimento étnico-racial otimizado, pois aprendem sobre si no espaço reconhecido socialmente como difusor de conhecimentos válidos.

### 5.2.1 Como as professoras se relacionam com a temática EREER

A fim de conhecermos um pouco sobre as professoras que nos cederam seus planejamentos, enviamos questionário via *Google Forms*<sup>40</sup> com as seguintes perguntas: Como você se autodeclara em relação ao seu pertencimento racial? Quanto tempo atua na Educação Infantil do Município de Florianópolis? Você identifica no PPP do NEIM indicações para o trabalho com a Matriz EREER? Você já participou de cursos de Formação oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis com o tema Diversidade/ Relações Étnico-Raciais? Qual? Em quais anos? Em caso afirmativo, esse curso colaborou com a sua prática pedagógica? Você já participou de cursos de Formação sobre o tema Diversidade/ Relações Étnico-Raciais, fora da Rede Municipal de Educação? Onde? Em caso afirmativo, como esse curso contribui com a sua prática pedagógica? Aproximadamente, quando começou a incluir a Temática da Matriz EREER em sua prática? E Quais as principais dificuldades na implementação do trabalho para as Relações Étnico-Raciais?

A seguir, apresentamos as respostas, que nos possibilitaram perceber o modo que concebem a Matriz EREER, os percursos formativos e a relação com a prática docente. Todas as professoras afirmaram identificar indicativos da Matriz EREER nos PPPs de suas unidades educativas.

A professora Marina<sup>41</sup>, do NEIM 1, se autodeclara branca e atua há 17 anos na Educação Infantil do Município. Já participou de diversos cursos de formação, tanto os oferecidos pela SME<sup>42</sup>, quanto em outros espaços, como o “Curso Avançado de Implementação da LDB alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, oferecido pelo

---

<sup>40</sup> Ver Anexo 3.

<sup>41</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas professoras.

<sup>42</sup> A professora citou o V Seminário de Diversidade Étnico- Racial da Rede Municipal (2009), curso “Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Infantil da Rede Municipal” (2016), X Seminário da Diversidade Étnico Racial da Rede Municipal (2016), curso “Matriz Curricular para Educação Étnico-Racial na Educação Infantil: Discussão em pauta” ( 2017), e curso “Educação das Relações Étnico-Raciais” (2020).

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em 2010. A professora Marina atribui grande importância à formação em sua prática, inclusive “incentivando a legitimação do tema na [...] prática em sala de aula” (PROFESSORA MARINA). Começou a incluir a temática das Relações étnico-raciais em sua docência em 2008. Sobre as principais dificuldades encontradas para realizar o trabalho respondeu:

Sabendo que a Lei 10.639 existe desde 2003, e que no decorrer deste período já tivemos diversas formações, acesso a materiais pedagógicos e discussões sobre a temática. Na minha opinião, o que dificulta a implementação é falta de interesse, estudo, pesquisa e aprofundamento dos temas abordados. Penso e acredito que as Relações étnico-raciais devam estar incluídas nos planejamentos de forma significativa e contínua, não de forma fragmentada. Temos na nossa rede uma joia preciosa que é Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que muitas vezes me amparou para comprovar a legitimidade do trabalho. Em alguns momentos, senti a falta de apoio do gestor e de colegas para que o projeto fosse implementado perante o coletivo. (PROFESSORA MARINA).

Conforme a professora Marina, “a falta de interesse” das professoras seria um dos entraves para a implementação da temática EREER em sala de aula. Isso porque, passadas quase duas décadas da Lei 10.639/2003, ainda estamos caminhando a passos lentos para a real efetivação. Percebemos a dificuldade em se pensar a EREER enquanto projeto coletivo, articulado, “de forma significativa e contínua”, pois muitas vezes isso acontece apenas dependendo do entendimento da professora responsável pelo grupo, conforme relato das gestoras. Cada professora, desse modo, possui autonomia para trabalhar com EREER ou não.

A professora Marina também relata que a Matriz EREER, além de ser documento curricular que fornece fundamentos e elementos para o desenvolvimento de ações junto ao grupo de crianças, também assegura à professora a legitimidade em sua docência, pois sabemos que o racismo corrobora para que as expressões culturais africanas e afro-brasileiras sejam marginalizadas e inferiorizadas, muitas vezes sendo alvo de contestações tanto do grupo de trabalho, quanto das famílias. Conforme relato da professora Marina, é importante que a EREER esteja incluída nos planejamentos de forma significativa e contínua, adjetivando a Matriz de “uma joia”.

Conforme questionário enviado anteriormente à equipe gestora, percebemos alguns desafios a serem enfrentados na implementação da Matriz EREER. Dentre os destaques, notamos que as gestoras têm pouco entendimento sobre o seu papel na inclusão dos conhecimentos específicos dessa temática nos documentos curriculares das unidades, bem como, têm dificuldades para desenvolver alternativas de ampliação da compreensão da

comunidade educativa sobre essa questão e de incluí-la de modo mais efetivo no currículo real, refletindo na “falta de apoio do gestor e de colegas” relatado pela professora Marina.

A professora Cora, do NEIM 2, autodeclarada branca, atua há 15 anos na Educação Infantil do município. Ao ser questionada sobre a participação em cursos de formação oferecidos pela SME, informou que em 2020 assistiu a

Uma formação que trouxe muitos elementos a pensar. Aprendi muito especialmente sobre o papel docente na educação para a diversidade. Infelizmente, nos anos anteriores não tive acesso às informações que tenho agora. Embora esteja mais consciente sobre como posso educar de modo mais afetivo em relação à diversidade, e especialmente à EREER, penso que ainda há necessidade de estudo e debates mais aprofundados sobre esse conteúdo tão fundante para a formação humana de todos os sujeitos da relação pedagógica. (PROFESSORA CORA).

Além dos cursos oferecidos pela Rede, a professora Cora afirma que assistiu “apenas palestras, apresentações orais cujo conteúdo foi tratado de modo superficial”. Ao ser questionada sobre quando começou a incluir a temática da Matriz EREER em sua prática, afirmou

De algum modo esteve presente. Entretanto, penso que não com a continuidade e o aprofundamento necessário. Nas relações cotidianas com as crianças, havia um cuidado em relação à educação étnico-racial, como não comentário sobre o corpo e características das crianças, como a mediação de conflitos e de manifestação de preconceitos, *bullying*. Mas, por desconhecimento e, sobretudo, receio de tocar em feridas ou abordar inadequadamente as ações em relação à temática, ficavam em segundo plano, até encontrar um modo de dispor as crianças. (PROFESSORA CORA).

Sobre as principais dificuldades encontradas para a implementação do trabalho para as Relações étnico-raciais, expõe

Encontrar modos mais afetivos de abordar; buscar não ficar muito presa à literatura como meio de trazer o tema; compreender o meu lugar de fala e qual o meu papel; estar sensível às vivências e complexidades dos contextos familiares e das crianças; conseguir transpor em ações os princípios da área em relação à EREER; dar visibilidade à temática étnico-racial sem constranger e reforçar preconceitos; formação insuficiente. (PROFESSORA CORA).

Acreditamos que a dificuldade relatada pela professora, “conseguir transpor em ações os princípios da área em relação à EREER”, relaciona-se tanto com a falta de formações que forneçam elementos práticos para a inserção criativa da temática, quanto com a escassez de materiais disponibilizados nos NEIMs para que as ações transcorram em caráter de normalidade, tal como com as materialidades que expressam a branquitude. Ou seja, é comum

encontrarmos nas unidades brinquedos, livros, revistas, imagens que remetam ao fenótipo branco. Em contrapartida, é pela ação constante das professoras, buscando meios e cobrando ações, que são inseridas outras materialidades. É importante destacar que não há equidade no fornecimento de elementos étnicos. Ainda que nos documentos curriculares a PMF reafirme o compromisso com a diversidade, é em passos lentos que esses elementos são disponibilizados nos contextos locais.

No NEIM 3, a professora Antônia, autodeclarada branca, atua há sete anos na Educação Infantil da Rede. Sobre a participação em cursos oferecidos pela Rede, descreve que teve

Formação em Reunião Pedagógica com a temática, auxiliou bastante para ampliar minha visão a respeito deste tema tão importante, e me despertou a vontade de buscar mais conhecimento sobre, pois vi que ainda tenho muito a aprender. (PROFESSORA ANTÔNIA).

Fora da SME, iniciou uma pós-graduação sobre Diversidade/Relações étnico-raciais, mas não concluiu. Começou a incluir a temática em sua prática há aproximadamente três anos. Sobre as principais dificuldades encontradas, relata que “falta de conhecimento mesmo, medo de não estar trabalhando da maneira correta, por isso pretendo estudar mais sobre” (PROFESSORA ANTÔNIA).

Acreditamos que esse “medo” relatado pela professora Antônia tenha contribuído para a dificuldade de acessar o planejamento das professoras, com muitas recusas de compartilhar suas escritas, talvez por insegurança de mostrar aquilo que vêm planejando com a ERER. Essas inseguranças demonstram o quanto precisamos avançar em formação, não só às ligadas às fundamentações teóricas, mas também às formações práticas que indiquem possibilidades efetivas de inclusão da temática. Embora tanto a Matriz ERER (PMF, 2016) quanto as Orientações (PMF, 2012) tragam sugestões de atividades, algumas vezes estas ações esbarram na falta de materiais.

A professora Luíza, do NEIM 4, atua há 11 anos na Educação Infantil Municipal. Autodeclarada preta, participou de cursos de formação ofertados pela Rede de 2014 a 2018, que “auxiliaram para esclarecer algumas dúvidas diante desse tema”. Em 2014, começou a incluir a temática em sua prática docente. Fora da SME, participou do curso “Africanidades”, o qual, de acordo com a professora, teve “contribuição positiva para a prática pedagógica” (PROFESSORA LUÍZA). Ao ser questionada sobre quais as principais dificuldades na implementação do trabalho para as Relações étnico-raciais, declarou que “em algumas



unidades as professoras não negras ainda têm dificuldade em trabalhar esse tema” (PROFESSORA LUÍZA).

Todas as quatro professoras descrevem o papel central das formações para a diversidade e EREER com influência direta em suas práticas docentes, tanto aquelas oferecidas pela SME, quanto as que são buscadas pelas próprias professoras em outros espaços educativos. Do mesmo modo, a falta de formação envolvendo todos os segmentos dos NEIMs parece ser entrave para se conseguir uma maior efetivação na prática, pois reverbera também na dificuldade das gestoras em orientar e desenvolver a EREER como um projeto coletivo, que perpassa a docência de todos os envolvidos na unidade educativa.

### **5.2.2 A Matriz EREER nos planejamentos das professoras**

Ao nos debruçarmos sobre as ações previstas pelas professoras em seus planejamentos, pudemos perceber como cada docente imprime sua especificidade tanto no conteúdo abordado, quanto no modo como organiza o planejamento. Sacristán (2000), ao discorrer sobre a confluência de práticas que configuram o currículo, explicita que, a partir do currículo apresentado, com as traduções das prescrições legais, cada professora atribui um significado próprio que se relaciona com as suas subjetividades, transpondo para os planejamentos de atuação os atravessamentos das experiências vividas e que permeiam seus modos de pensar e fazer a docência, conforme suas crenças, ideias, conhecimentos, ideologias. É importante termos em vista que as ações efetivas contempladas nesses planejamentos é que são capazes de alcançar positivamente as crianças. Pois seria engano acreditar que basta ter documentos nacionais e municipais que prevejam a erradicação do racismo dos espaços educativos para que este desapareça. Desse modo, “um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 103). É sempre pela ação docente que podemos inserir outros modos de convivência entre as crianças e, também, com suas famílias, assim como o combate às discriminações dentro dos espaços educativos. Daí a necessidade apontada ao longo de todo o texto para as formações com a equipe gestora e professoras. Pois é no “chão dos NEIMs” que as políticas se transformam em práticas capazes influir diretamente nas crianças.

Organizamos os planejamentos no quadro a seguir, com os eixos definidos conforme agrupamento dos descritores evidenciados nos documentos cedidos pelas professoras. Da professora Marina, tivemos acesso a um planejamento para a semana. Já a professora Cora nos concedeu excertos de vários planejamentos. A professora Antônia também cedeu planejamento semanal. Já a professora Luíza nos forneceu um planejamento geral, pensado para vários meses, junto ao grupo de crianças. Por essa multiplicidade de organização do planejamento é possível perceber maior ou menor incidência de um documento ou de outro.

**Quadro 21 – EREER nos Planejamentos das Professoras**

Eixo	Descritor
Histórias/Literatura/ Audiovisual	Exibição do áudio visual “Kiriku e a feiticeira” (Cora); Contação da história “As tranças de Bitou”, de Sylviane A. Diouf, com ilustrações de Shane W. Evans (Cora); Contação da história “O cabelo de Lelê”, da escritora Valéria Belém (Cora); Fruição de elementos do livro “Cartas entre Marias”, material fotográfico sobre o país africano Guiné-Bissau (Cora); Contação de história “O menino e o pássaro”, de Leonardo Chianca (Antônia); Imagens diversas de índios (os que ainda vivem em tribos e os que foram para o meio urbano) (Antônia); Vídeos de momentos e vivências nas tribos (danças, rituais, brincadeiras) (Antônia); Roda de história com a leitura do livro “Mundo de Oyá” (Marina); Utilizar a literatura infantil (Luíza); Utilizar filmes infantis relacionados à temática (Luíza).
Organização dos espaços/arte/pinturas	Disposição das fotografias das crianças na sala e profissionais em um painel na sala (Cora); Disposição de gravuras de arte de artistas africanos na parede da sala, bem como, de representações do povo preto em uma “exposição” na sala (Cora); Instalação de móbile de bailarina preta na sala de referência (Cora); Confecção do cartaz com as imagens recortadas pelas crianças (Antônia); Pintura no rosto/corpo de índios (escolher um personagem da história para ser representado) (Antônia); Ilustração da história “O mundo de Oyá” com tinta em papel A3 (Marina); Incentivar produções individuais e coletivas (Luíza); Expor pela sala e ambientes da creche nossas produções (Luíza).
Música/Instrumentos musicais	Vivência com instrumentos musicais de origem étnica indígena e de origem africana (Cora); Instrumentos musicais indígenas (Cora); Ouvir samba-enredo e músicas sobre os índios (Cora); Ensaiar e apresentar peças teatrais e músicas (Marina).
Brinquedos e Brincadeiras	Higiene das bonecas e bonecos de diferentes fenótipos (Cora); Brincadeira com bonecas Abayomi (Cora); Brincadeira da cultura indígena (Antônia); Propor brincadeiras relacionadas ao projeto (Luíza).
Identidade/Interação	Projeto coletivo Capoeira do NEIM com contramestre Ró (Cora); Roda de conversa. Atividade de recorte: “Com quem me pareço?”, buscando observar as questões de pertencimento e de identidade, para posteriormente elaborar um cartaz (Antônia); Conversa a respeito dos índios (Antônia); Confeccionar chamada e painel de aniversariantes (Luíza); Conversa a respeito dos índios (ouvir conhecimentos prévios das crianças, questionar o

	que gostariam de aprender sobre os mesmos) (Antônia).
Participação das famílias	Socializar com as famílias as etapas do projeto por meio de folders sempre que possível (Luíza); Convidar as famílias a participarem e colaborarem com nossas propostas ao longo do projeto (Luíza).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos planejamentos das professoras, 2021.

Nos planejamentos das professoras, percebemos que as histórias, e aí incluímos as literaturas e o teatro, são o modo mais recorrente de inserção do tema para o grupo de crianças. As histórias tornam-se “a porta de entrada” para, a partir delas, fazer outras proposições. Já no questionário enviado às gestoras essa ação com as histórias era a mais citada dentre as respostas de iniciação ao tema. Nos quatro planos de ensino das professoras, são descritas ações a partir de uma história. Desse modo, percebemos como os livros destinados às crianças guardam discursos poderosos, através das narrativas, das imagens que o compõem, e também por aquilo que silenciam, impactando no trabalho pedagógico e sendo gerador de outras interações com as crianças. Ao ser questionada sobre as principais dificuldades encontradas para a inserção da temática ERER, a professora Cora discorreu sobre a necessidade de encontrar modos outros de abordar o tema, sem ter que estar sempre recorrendo à literatura para esse fim. A contação de histórias, as proposições com livros, são ações previstas em todos os documentos curriculares da Rede. Tanto nas Orientações (PMF, 2012), quanto no Currículo para a Educação Infantil (PMF, 2012), há recomendações para uma diversificação dessas histórias, e que se expandam para além daquelas euro-usa-centristas. A Matriz ERER (PMF, 2016) indica inúmeras sugestões de livros, histórias, filmes para a Educação Infantil.

Nos planos de ensino também é possível identificar a preocupação com os espaços na perspectiva ERER, as ações que comporão a organização das salas de referência e outros espaços dos NEIM, tais como “Disposição de gravuras de arte de artistas africanos na parede da sala”, “Representações do povo preto em uma ‘exposição’ na sala”, “Confecção do cartaz com as imagens recortadas pelas crianças”, “Ilustração da história ‘O mundo de Oyá’”. Conforme a Matriz ERER (PMF, 2016), amparada na pesquisa de Evaristo (PMF, 2016), o desenvolvimento da percepção da diversidade étnico-racial da criança acontece desde muito cedo. Essa percepção, mediada pelas professoras, é ampliada quando o espaço em que convivem, brincam e interagem traz elementos e imagens que remetem à diversidade humana, como um traço positivo e belo. Assim, pensar o espaço como um importante aliado é ampliar a visibilidade das questões étnicas, na perspectiva antirracista de romper com as representações hegemônicas das imagens veiculadas nos ambientes educativos.

Na Educação Infantil, as brincadeiras desempenham importante papel na interação das crianças, pois, enquanto brincam, estão em relação direta com o outro, negociando regras e os papéis a serem seguidos. Desse modo, a brincadeira, como eixo estruturador do cotidiano da Educação Infantil é atividade social significativa para a constituição humana, pois associa-se à forma como a criança interpreta e conhece o mundo, as culturas, as relações que estabelece com os outros, com o meio, corroborando também para a construção de sua identidade. A brincadeira pressupõe aprendizagem, interação, necessitando ser planejada e incluída nas ações docente (PMF, 2016). No planejamento das professoras, há espaço dedicado às brincadeiras na perspectiva EREER, como preconizado no Currículo da Educação Infantil (PMF, 2015). Com vistas à ampliação e à diversificação, a professora Cora propõe “brincadeira com bonecas Abayomi”, a professora Antônia, “brincadeira da cultura indígena”, e a professora Luíza, “propor brincadeiras relacionadas ao projeto (ERER)”. Nessas brincadeiras, a mediação das professoras e o não silenciar diante de falas e atitudes discriminatórias contribuem para que as crianças percebam as diferenças e a diversidade em sua positividade e inerentes aos sujeitos. A professora Cora, do NEIM 2, traz como possibilidade vincular o cuidado às brincadeiras, propondo “higiene das bonecas e bonecos de diferentes fenótipos”. Assim, através do lúdico, em uma brincadeira prazerosa com água, torna possível inserir noções de higiene, diversidade humana, cuidado de si e do outro.

Arelada ao PPP de sua unidade, o NEIM 2, a professora Cora propõe como ação com as crianças a “vivência com instrumentos musicais de origem étnica indígenas e de origem africana; Instrumentos musicais indígenas, ouvir samba enredo e outras músicas sobre os índios”. O trabalho com as musicalidades e os instrumentos musicais são ações previstas na Matriz EREER (PMF, 2016), como modo de estimular a socialização das crianças. Nessa esteira de socializações e interações, as questões da identidade perpassam as vivências e experiências que as crianças vão desenvolvendo no interior da unidade educativa. Os projetos coletivos, as rodas de conversa, os passeios, são estratégias utilizadas com esse intento.

Em consonância com PPP de sua unidade, que prevê ações com os responsáveis pelas crianças, a professora Luíza planejou ações para envolver as famílias, ao tratar das relações étnico-raciais. Como estratégia, destaca “socializar com as famílias as etapas do projeto por meio de folders e convidar as famílias a participarem e colaborarem com nossas propostas ao longo do projeto”. Como mencionado anteriormente, consideramos salutar, como estratégia de combate ao racismo e discriminações, envolver também as famílias, expandindo os resultados daquilo que é trabalhado com as crianças.

### **5.2.3 Dos silêncios aos primeiros passos: qual o lugar das Relações étnico-raciais nos NEIMs?**

Creditamos à Matriz ERER (PMF, 2016) o papel de tensionadora dos currículos hegemônicos, “uma joia”, nas palavras da professora Marina. Além de rica discussão teórica, contribui para a inserção da temática em sala de aula, com exemplos, sugestões de ações e referências. A Matriz se junta aos já não raros documentos curriculares que visam à inclusão da diversidade étnica em sala de aula. Assim, a Rede Municipal dá alguns passos na caminhada para qualificar a educação e romper com a invisibilidade do tema no sistema educacional. Endossa o que já foi preconizado pela Lei 4.446/1994, fruto de intenso trabalho do Movimento Negro florianopolitano. Como documento curricular, a Matriz insere-se na perspectiva de confluência de práticas (SACRISTÁN, 2000, 2013), é traduzida e transformada em currículo real, de modo diferenciado em cada unidade educativa, e ressignificada no planejamento de cada professora.

A Matriz Curricular ERER (PMF, 2016) propõe o envolvimento da equipe gestora nas ações desempenhadas no interior das unidades, como planejar, organizar, executar e avaliar as políticas e seu desenvolvimento. No entanto, percebemos muitas vezes que essas ações são relegadas às professoras, que ficam responsáveis por fomentar a temática em sua docência. Não há uma abordagem coletiva no enfrentamento ao racismo e nas práticas antirracistas. Os tempos e espaços são pouco delimitados, e as Relações étnico-raciais são um adendo ao currículo considerado oficial.

De nossa amostra mais ampla, ou seja, o questionário enviado à equipe gestora, podemos constatar que as práticas com a Matriz ERER (PMF, 2016) ocorrem de forma pontual, denotando periodicidade, fragmentação, com exceção de duas unidades, que afirmaram tratar da temática perpassando todas as ações pedagógicas. É matéria estranha ao currículo considerado regular. Em algumas unidades, recorre-se a esses conhecimentos apenas quando “há necessidade”. Por exemplo, a depender dos indicativos das crianças, na resolução de conflitos, ou em datas específicas, como festas, eventos ou mês da consciência negra, há em algumas unidades o imperativo de uma “igualdade abstrata” e “aqui somos todos iguais”. Esse posicionamento destoia do preconizado na Matriz ERER (PMF, 2016), que define a diversidade étnica como um princípio da Educação Básica, com implicações em todos os debates dentro das unidades educativas, de modo a romper com a invisibilidade do tema e dos sujeitos do tema.

Como alternativa para mudanças, creditamos papel central às formações, tanto para as gestoras quanto para as professoras, que podem contribuir para a desconstrução de crenças e do mito da democracia racial. Mesmo com todo o aparato legal que trata da obrigatoriedade de inclusão da diversidade étnica, com explicitações para compor a prática diária, ao longo de todo o ano letivo, bem como a documentação municipal, evidenciou-se no questionário com as gestoras que cada unidade educativa e cada professora possuem certa “autonomia” para trabalhar ou não, a depender de seu entendimento e conhecimento, sendo um trabalho contínuo em alguns grupos e pontual em outros. Conforme mencionado, não há uma abordagem coletiva e/ou equânime nos NEIMs. Nesse quesito, cabem-nos as perguntas: se há a obrigatoriedade, por que alguns NEIMs ainda não possuem em seu PPP a abordagem dessa temática? Se há um currículo nacional e municipal para ERER, por que ele pode ser incluído ou não nas práticas pedagógicas? Por que essa autonomia é conferida?

Ao escolhermos os PPPs para estudo, com o critério de que contemplassem a Matriz ERER, constatamos que dois deles tratam da temática em lugares específicos. Outros dois estruturam toda a prática pedagógica com vistas à diversidade e as Relações étnico-raciais, com a Matriz ERER integrada ao trabalho como um todo. Nesses PPPs, podemos perceber argumentação, explicitações dos problemas, engajamento discursivo para contribuição em práticas antirracistas efetivas, que de fato reverberem na vida das crianças ali atendidas. Desse modo, a ERER é vista como algo vivo, pulsante, dinâmico, que se desenrola a todo o momento no cotidiano educativo, com preocupações que vão desde o modo como a criança será cuidada e não discriminada por nenhum traço físico ou da sua família, até a percepção de que muitas famílias negras continuam colocando na identificação documental de seus filhos que estes são pardos ou brancos. E são exatamente essas questões reais, pautadas nos PPPs, com engajamento do coletivo, que expõem os problemas e as necessidades de reflexão de toda a equipe pedagógica. O PPP concebido desse modo cumpre uma de suas funções, quer seja, apontar não somente aquilo que o NEIM é, mas no que ele precisa avançar, reconhecer, nomear, para qualificar as práticas que ocorrem em seu interior e reverberam em toda a comunidade educativa, cumprindo os princípios elencados na Matriz ERER (PMF, 2016), de Consciência Política e Histórica da Diversidade e de Direitos, bem como, a Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira.

Com maior ou menor ênfase, os PPPs dialogam para que as professoras incluam em seus planejamentos as ações com a ERER. No entanto, é com certa tensão que essa temática é incluída nas práticas pedagógicas. Em seus percursos escolares, as professoras foram educadas por um currículo que ocultou todo o passado negro em nosso país e se veem agora,

de um lado compreendendo seu papel para a mudança, a vontade de ensinar, buscar, aprender, e, por outro lado, convivem com a sensação de serem estrangeiras no “país da diversidade/da EREER”, que precisam aprender para ensinar. Nessa esteira, as professoras relatam o impacto das formações continuadas, passando a incluir em seus planejamentos ações para EREER, a partir das formações de que participaram.

Assim, ao olharmos diretamente para os planejamentos das professoras, percebemos o movimento de reestruturar os discursos, histórias e práticas antes invisibilizadas. Cada uma, a sua maneira, conforme suas experiências e formações, busca incluir a temática no seu fazer pedagógico, como princípio da Matriz EREER (PMF, 2016), com Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações, bem como, com o Fortalecimento de Identidades. No entanto, para consolidar tais princípios, as professoras precisam driblar a falta de materialidades que expressam as diversidades étnicas, a falta de apoio das gestoras, quando são questionadas sobre a validade de seus trabalhos, por abordarem temas marginalizados socialmente, como a cultura e os símbolos negros, conforme relato da professora Marina, que já precisou recorrer à Matriz EREER para justificar sua prática pedagógica. Ou seja, algumas vezes o fazer pedagógico da professora esbarra em questões estruturais de racismo institucional e individual, que a impede de aplicar efetivamente as ações antirracistas.

A metáfora possível seria reconhecer a EREER ainda como uma prótese no corpo da Educação Infantil, onde o todo são as práticas expressas em séculos de colonização, branqueamento da cultura, necropolítica, racismo estrutural, institucional, individual. A prótese cumpre a função legal de “aparecer no currículo”, mas ainda está longe de ser algo naturalizado, pois exige o esforço contínuo das docentes para ser incluído no fazer pedagógico. A boa notícia é que há professoras envolvidas efetivamente em práticas antirracistas, que incluem as reflexões sobre a diversidade étnica no dia a dia com as crianças. Entendemos que é pela ação docente de toda a comunidade educativa que poderemos educar relações equânimes entres os diversos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram as inquietações com a prática pedagógica que despertaram para a temática das Relações étnico-raciais. De um lado, a vontade de implementar ações antirracistas. Por outro, a dificuldade que se expressava em insegurança, falta de materialidades, pouco espaço dentro da prática para reflexões. O dia a dia da professora é perpassado pelo fazer pedagógico. É preciso se afastar em processos formativos para podermos refletir e mudar os modos de encaminhamento do trabalho docente. Nesse processo de formação e reflexão, interessada em compreender os modos de inserção da EREER nos currículos da Educação Infantil, nossa pesquisa objetivou analisar como este documento curricular da Rede tem sido apropriado nos Projetos Pedagógicos e Planejamentos das professoras, levantando elementos indicativos do atual estado de implantação nas unidades educativas.

Em meio ao caos instaurado pela Pandemia de Covid-19, e a inabilidade do Governo Federal em lidar com a crise, realizar esse estudo foi desafiador e, ao mesmo tempo, ato de resistência, sabendo-se que as pessoas negras são as mais vulneráveis ao vírus e à morte. O mestrado foi desenvolvido quase em sua totalidade de modo remoto. Os contatos feitos por email e *WhatsApp*, e os questionários, via *Google Forms*. Embora a amostra inicial previsse dez NEIMs, devido aos fatores explicitados, realizamos o estudo com apenas quatro. Ainda que a adesão tenha sido baixa, conseguimos alcançar nossos objetivos, de olhar para os currículos nos contextos locais e perceber de que maneira se insere a Matriz EREER. A metodologia empregada foi o desdobramento possível em meio ao contexto de suspensão das atividades presenciais. Como o foco de nossa pesquisa foram o currículo e as documentações, examinadas com a análise de conteúdo, conseguimos avançar nos estudos, mesmo de maneira remota. O que ficou prejudicado foi a falta de contato pessoal com os NEIMs e as professoras.

Nossa primeira aproximação com o campo de pesquisa foi através da equipe gestora, pois entendemos que dentro das unidades educativas desempenham papel relevante de acompanhamento do trabalho, sendo relegado a elas o planejamento, organização, execução e avaliação das implementações curriculares. Sendo assim, sabendo-se que transitam por todos os espaços e observam muitas ações, foi imprescindível ouvir o que tinham a nos falar sobre a Matriz EREER, como percebiam esse trabalho dentro das unidades educativas.

Nesse primeiro questionário endereçado à equipe gestora, percebemos que as unidades de Educação Infantil não estão alheias às discussões referentes às relações étnico-raciais, demonstram conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 e todos os NEIMs possuem exemplares da Matriz EREER (PMF, 2016), assim como também é disponibilizado de modo *online*. No



entanto, os modos de inclusão da temática ainda ocorrem à margem do currículo considerado oficial, como tema complementar, de modo esporádico, fragmentado. A falta de formações, de interesse, de materialidades, o racismo individual, o mito da democracia racial são contributivos para a morosidade em transformar a Matriz EREER em currículo real, integrado e perpassando todos os tempos e espaços na Educação Infantil.

Ao selecionarmos os quatro NEIMs que afirmaram incluir a Matriz EREER em seus PPPs e nos Planejamentos das professoras, percebemos ações para reestruturar a prática pedagógica. Mesmo relatando insegurança em abordar a temática, ou tendo que recorrer à Matriz EREER para justificar seu trabalho perante o grupo, há NEIMs e professoras interessadas em romper com os padrões que excluem a diversidade étnica da sala de aula. Nesse sentido, acreditamos ser por essa via, na prática docente efetiva, que podemos avançar na descolonização do currículo, pois a escola é considerada lugar privilegiado do “conhecimento oficial” (APPLE, 1997). Então, ao incluir outros sujeitos, antes invisibilizados, reconfiguram-se as estruturas de poder, e a história contada passa a abarcar muitas outras culturas, antes inferiorizadas.

Vivemos em uma sociedade erigida sobre estrutura racista, colonizadora, e essa lógica perpassa todas as esferas sociais. Sendo assim, o currículo escolar não está isento e reproduz essa estrutura com parâmetros de normalidade. Por isso, a inclusão da diversidade étnica dentro dos espaços educativos é tão importante para avançarmos em práticas antirracistas, sendo contributivo para o desenvolvimento de identidades fortalecidas e orgulhosas de suas pertencas.

Na exploração do tema, nas pesquisas para o Estado da Arte, constatamos que a escola é o primeiro lugar institucional em que as crianças se deparam com o racismo. As pesquisas nos dizem que o silenciamento diante de racismo ainda é alternativa recorrente utilizada nas escolas. Ou seja, não há desconstrução dessas atitudes, apenas o silêncio, como se, ao não falar, o problema não existisse. Na Educação Infantil, pela idade diminuta, as crianças são expostas a situações das quais não podem se defender. Não compreendem os mecanismos, mas percebem em seus corpos que algo não vai bem.

Os “bebês Johnson” passeiam pelos espaços, há colos variados, afetos. As pesquisas demonstraram que há uma distribuição diferenciada de afetos entre crianças negras e brancas, há beijos que só crianças de pele clara recebem, há cafunés que só aos cabelos lisos são concedidos. Uma brincadeira comum é a professora dizer “vou te levar para a minha casa”, mas o escolhido é sempre uma criança com fenótipo que não condiz com 56% da população brasileira. As crianças brancas são mais falantes, confiantes. Em contrapartida, as crianças

negras são mais retraídas, “tímidas”. Enquanto as crianças brancas se mostram confortáveis com seu tom de pele e cabelos, as não brancas podem apresentar dificuldades de se reconhecer negras. Desde muito cedo as crianças já atribuem significado negativo para a negritude e positividade para o branco. Tudo isso nos faz pensar que as unidades educativas estão passando mensagens de que somente um tipo de pessoa é bem-vinda e quista nesses espaços. Às outras é relegado o papel de “indisciplinado”, “desajustado”, “fracassado”.

Compreender que o racismo existe nos meios escolares é caminho para se pensar formas de combatê-lo. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 e as demais peças curriculares homologadas a partir dela têm tensionado o currículo hegemônico e as práticas com as Relações étnico-raciais nas instituições escolares, fomentando indagações ao currículo eurocêntrico e ao sofrimento gerado nesse processo. Nosso entendimento compreende a educação pública como direito de todos. Desse modo, recuperar a história não contada, abarcando a diversidade étnica, é questão de incluir os diferentes sujeitos para que sintam suas presenças valorizadas nos espaços educativos, com desdobramentos na direção de romper padrões estereotipados e discriminatórios.

Assumimos nossa pesquisa dentro de uma perspectiva antirracista, denotando práticas decoloniais, utilizando principalmente referências de intelectuais negros e negras, na busca por justiça cognitiva e visibilidade para os saberes antes ocultados. Acreditamos que, para avançar no propósito antirracista, utilizar os referenciais nacionais é dialogar com quem está imerso nos problemas reais da nossa sociedade, pois a vida material influencia diretamente o modo como pensamos um problema.

Construir currículos como território também da história e da cultura negra e indígena envolve disputas de poder. E não é por acaso que há a dificuldades em implementar um currículo EREER permeando tempos e espaços, pois que isso faria ruir a supremacia branca dentro das unidades educativas. Em um país com 56% da população negra, é necessário mecanismos para perpetuação das desigualdades raciais. Entender o racismo como uma tecnologia de poder é perceber como o currículo oficial se blindar. Mesmo transcorridas quase duas décadas da Lei 10.639/2003, ainda são muito os desafios impostos para sua real consolidação. No entanto, é por essa mesma lei que encontramos espaços de resistências dentro dos currículos.

Dentro das possibilidades impostas pela Pandemia de Covid-19, nossa pesquisa endossou algumas reflexões e deixou outras inquietações. Alcançamos o currículo local, os PPPs e Planejamentos de quatro NEIMs. No entanto, tão importante quanto conhecer o que está sendo pensado nos documentos elaborados nesses contextos é olhar diretamente para a

prática, ou seja, como essa inserção ocorre no currículo em ação? Como as crianças se relacionam com esses conhecimentos? Como interagem e brincam perpassadas por esses saberes?

Com essa pesquisa, esperamos ter contribuído para entendermos os desafios impostos e como poderemos avançar em práticas antirracistas efetivas. Certas de que não é a falta de documentações nacionais e municipais os elementos impeditivos desse processo. Antes, é algo mais amplo, cuja desconstrução passa por reflexões e engajamento de toda a unidade educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES; Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. “As creches e a iniciação” e as relações étnico-raciais. In: **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, jan.-jun. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2021.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina Correa. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na Educação Infantil. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1092/415>. Acesso em: 3 fev. 2021.

ALENCASTRO. Luis Felipe de. Cotas: parecer de Luis Felipe de Alencastro. **Fundação Perseu Abramo**. 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/03/24/cotas-parecer-de-luis-felipe-de-alencastro/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Entrevista**. 2018. Disponível em: <http://www.entre-entre.com/?EntrevistaId=37>. Acesso em: 3 fev. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALTERITAS. **Núcleo de Estudos Negros: Educação Afro**. Disponível em: <https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>. Acesso em: 4 fev. 2021.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis (SC), 4 a 8 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4223.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Trad, Maria Isabel Edelweiss Bujed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. In: **Revista Roteiro**, Joaçaba (SC), v. 35, n. 2, p. 231-250, jul./dez, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). São Paulo: CEERT, 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, jan/abril, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/03**, 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília (DF): Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília (DF): Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 11 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília (DF): CNE, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 6 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em: janeiro de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez, 2011. Disponível em:

<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol. 33, n. 118, p. 235-250. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/15782/14129>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís/MA, 1 a 5 de outubro de 2017. Disponível em [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_219.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_219.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na Educação Infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447/42331>. Acesso em: 7 jan. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Trad. Anísio Garcez Homem, Florianópolis: Livros e Livros; Letras Contemporâneas, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Relações Raciais e Educação: o estado da Arte. In: **Revista Teias**, v. 14, n. 31, maio/ago, 2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 1**, de 14 de outubro de 2019. Fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04\\_05\\_2020\\_17.48.41.f2be336b5b686f63d3a8b3999a93aeb.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_05_2020_17.48.41.f2be336b5b686f63d3a8b3999a93aeb.pdf). Acesso em: março de 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis (SC), 4 a 8 de outubro de 2015.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para diversidade étnico-racial, desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94837>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP), v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174895>. Acesso em: 8 dez. 2020.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107136>. Acesso em: 8 dez. 2020.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma proposta, múltiplas possibilidades. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n. 26. jan/jun, 2013. p. 40-57. Disponível em: [www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/.../198472461426201340/2563](http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/.../198472461426201340/2563). Acesso em: 20 jan. 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [S.I.], v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre o currículo. Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan/abr, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 20 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr, 2012. Disponível em: [http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 2 fev. 2021.

\_\_\_\_\_; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar., 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Coleção Cultura Negra e Identidade**, 2<sup>a</sup> ed., 3<sup>a</sup> reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Local: Uberlândia (MG), v. 2, n. 1, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24059>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População Cor ou Raça**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO. Jornal do Programa de Educação: Escola, Espaço de luta contra o Racismo. **Núcleo de Estudos Negros**, n. 1, jul/ago/set., 1995. Disponível em: [https://befc458b-6fdd-4263-b17e2a30c0063c66.filesusr.com/ugd/389949\\_481d15601d384464b32dca7def077cb1.pdf](https://befc458b-6fdd-4263-b17e2a30c0063c66.filesusr.com/ugd/389949_481d15601d384464b32dca7def077cb1.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

KILOMBA. Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1<sup>a</sup> ed., 3<sup>a</sup> reimp. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n<sup>o</sup> 14, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico. **Coleção Cultura Negra e Identidade**, 2<sup>a</sup> ed, 3<sup>a</sup> reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, biopoder, soberania estado de exceção política da morte. In: **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32 dezembro 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021,

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MENEZES, Eстера Muszkat; SILVA, Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3<sup>a</sup> ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC,



2001. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MINAYO, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

MOURA, Clóvis. Sociologia do Negro Brasileiro. **Palavras Negras**, 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

\_\_\_\_\_. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v.4, n.2, jul/dez, 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/515/464>. Acesso em: 29 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2<sup>a</sup> edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 14 dez. 2020.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-Racial e formação inicial de professores: a recepção da lei 10.639/03. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan/mar, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00183.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ORTEGAL, Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, set./dez. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan/jun 2014. Disponível em: [www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/2254/1630](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/2254/1630). Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 1-19, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2012n26p1>. Acesso em: 20 out. 2020.

\_\_\_\_\_. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PAULA, Cláudia Regina de. Magistério, reações do feminino e da branquidão: a narrativa de um professor negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em:

etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\_educacao\_negro.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: janeiro de 2021.

PIRES, Sandra Regina. Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

PORTAL DESACATO. **A Associação de Educadorxs Negrxs de Santa Catarina apoia a liberdade de cátedra**. 16 de setembro de 2020. Disponível em: <http://desacato.info/a-associacao-de-educadorxs-negrxs-de-santa-catarina-apoia-a-liberdade-de-catedra/>. Acesso em: 9 mar. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Lei 4.446**, de 5 de julho de 1994. Alterada pela Lei 10.767 de 08 de janeiro de 2021. Institui a inclusão de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2021/1076/10764/lei-ordinaria-n-10764-2021-altera-dispositivos-da-lei-n-4446-de-1994>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular Para A Educação Das Relações étnico-raciais Na Educação Básica**, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação Florianópolis 2015-2025**. 1ª edição, abril de 2016. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao&menu=0>. Acesso em: 21 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Coimbra: Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível

em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020

OLIVEIRA, Rachel. O negro na sala de aula. In: *Jornal Educa-Ação Afro*. Jornal do Programa de Educação: Escola, Espaço de luta contra o Racismo. **Núcleo de Estudos Negros**. jul/ago/set. n. 1, p. 1, 1995. Disponível em: [https://befc458b-6fdd-4263-b17e2a30c0063c66.filesusr.com/ugd/389949\\_481d15601d384464b32dca7def077cb1.pdf](https://befc458b-6fdd-4263-b17e2a30c0063c66.filesusr.com/ugd/389949_481d15601d384464b32dca7def077cb1.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez. Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações étnico-raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun., 2018.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. José Gimeno Sacristán (Org.). Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes\\_acoes\\_miolo.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf). Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 8 abr. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun., 2018.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís/MA, de 1 a 5 de outubro de 2017.

SOUZA, Anderson Xavier de. **O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2016.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Medicina. **Negros morrem mais pela covid-19**. 24 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>. Acesso em: junho de 2021.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Biografias. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio\\_petro.html](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_petro.html). Acesso em: janeiro de 2021.

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: agosto de 2021.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Parecer do Conselho de ética em Pesquisa



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR

GERÊNCIA DE FORMAÇÃO


CONTINUADA

Rua Ferreira Lima, 82 – Centro  
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC  
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

## DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Do Currículo oficial ao currículo real: a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais (ERER) na educação infantil no Município de Florianópolis”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2020. O (a) pesquisador (a) **Márli de Souza** está sob orientação do (a) Prof<sup>a</sup> Dra Zenilde Durlí. Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 20 de maio de 2020.

  
\_\_\_\_\_  
Luciane Volken – Gerente e  
Gerência Formação Continuada  
Matríc 2

**Luciane Volken**  
Gerência de Formação Continuada  
Matrícula 29.196-0

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Do Currículo oficial ao currículo real. A Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na educação infantil no Município de Florianópolis.

**Pesquisador:** Marli de Souza **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31397420.7.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.139.568

#### **Apresentação do Projeto:**

Projeto de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Pretende Analisar como a Matriz EREER, currículo oficial para as relações étnico-raciais na rede municipal de Florianópolis, tem sido apropriada nos projetos pedagógicos e planejamentos das professoras nos Núcleos de Educação Infantil Municipais.

A Rede Municipal de Educação de Florianópolis possui, no ano de 2020 (conforme dados disponibilizados no site da PMF) setenta e nove (79) Núcleos de Educação infantil, subdivididos por regiões: Norte - 17 unidades, Leste - 6 unidades, Região Central - 24 unidades, Continental – 16 unidades, Região Sul - 16 unidades.

Na pesquisa serão aplicados questionários com questões abertas e fechadas para dar voz as diretoras e supervisoras pedagógicas, ou seja, a equipe gestora, nas unidades educativas. Os questionários que retornarem, no prazo estabelecido, vão compor a amostra do estudo. De posse desse material, serão duas unidades de cada região, para analisar os PPPs e os planejamentos das professoras, com base nos seguintes critérios: i) pelo menos duas unidades por região; ii) em cada região o processo de escolha respeitará os seguintes indicadores: a) pelo menos uma unidade educativa que no questionário tenha indicado que desenvolve algum tipo de trabalho com a Matriz EREER e b) uma unidade educativa por escolha aleatória, com sorteio, excluída a unidade já

contemplada no item “a”.. O parâmetro quantitativo inicial é que tenhamos dez unidades para o desenvolvimento da pesquisa.

A amostra dos planejamentos nessas unidades, responderá aos seguintes critérios: a) aceite da unidade e das professoras em participar da pesquisa e ceder os planejamentos; b) selecionar os planejamentos anual/semanal de um grupo de crianças em cada unidade educativa amostrada; c) a seleção será realizada por sorteio junto às coordenações de cada unidade entre os grupos em que as professoras aceitaram participar da investigação.

Previsão de Participantes: 10 professoras e 20 supervisoras

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como a Matriz ERER, currículo oficial para as relações étnico-raciais na rede municipal de Florianópolis, tem sido apropriada nos projetos pedagógicos e planejamentos das professoras nos Núcleos de Educação Infantil Municipais.

**Objetivo Secundário:**

Investigar como a Matriz ERER da rede municipal de Florianópolis dialoga com a política curricular nacional para a educação básica. (diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, lei 10.639/2003, LDB, diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais 2004, 2007).

Historicizar a constituição da Matriz ERER na rede Municipal de Florianópolis e seus possíveis desdobramentos sobre o currículo oficial para a educação infantil.

Mapear nos projetos pedagógicos das unidades educativas e planejamentos de professoras da rede Municipal de Florianópolis como a Matriz ERER é (re)significada.

Levantar elementos indicativos do atual estado de implantação da Matriz ERER nas unidades educativas de educação infantil da rede municipal de Florianópolis.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os respondentes da pesquisa podem sentir desconforto ao responder o questionário, em razão do envolvimento com os processos de implementação da Matriz ERER em seus espaços de atuação. Para minimizar os riscos, há de os participantes interromperem o preenchimento do questionário, se assim o desejarem, e retornarem tão logo se sintam à vontade, sem a perda das respostas



previamente registradas. Também podem desistir do preenchimento a qualquer momento, ou mesmo depois de responder solicitar o cancelamento da participação.

Os benefícios poderão se dar no âmbito de percebermos como a Matriz ERER vem sendo ressignificada nos espaços de educação infantil do município de Florianópolis.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto tem as assinaturas correspondentes.

O Instrumento está anexado ao projeto.

A coleta de dados iniciará no mês de agosto de 2020.

Apresenta a carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação.

Os TCLEs estão conformes à res. CNS 510/16.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pela aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO PROJETO_1536250.pdf	23/06/2020 16:36:13		ceito
Outros	Questionarioparaequipegestora.docx	23/06/2020 16:34:17	Marli de Souza	ceito
Declaração de concordância	Declaracaopmf.pdf	23/06/2020 16:33:40	Marli de Souza	ceito
Outros	cartaresposta.pdf	23/06/2020 16:30:32	Marli de Souza	ceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIA DO CEP_4050312.pdf	23/06/2020 16:29:32	Marli de Souza	ceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetopesquisadeMestrado.docx	23/06/2020 16:28:34	Marli de Souza	ceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEequipegestora.doc	23/06/2020 16:28:03	Marli de Souza	ceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEProfessoras.doc	23/06/2020 16:26:21	Marli de Souza	ceito

Página 03 de

Justificativa de Ausência	TCLEProfessoras.doc	23/06/2020 16:26:21	Marli de Souza	ceito
Folha de Rosto	folhaderosto2assinado.pdf	23/06/2020 16:20:43	Marli de Souza	ceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 07 de Julho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Nelson Canzian da Silva**  
**(Coordenador(a))**

## ANEXO 2 – Questionário para equipe Gestora e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezadas equipe gestora

Sou a professora de Educação Infantil Marli de Souza e atuo na rede de ensino do município de Florianópolis. Atualmente também sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e desenvolvo uma pesquisa com o objetivo de analisar como a Matriz ERER, currículo oficial para as relações étnico-raciais na rede municipal de Florianópolis, tem sido apropriada nos projetos pedagógicos das unidades educativas e planejamentos das professoras nos Núcleos de Educação Infantil Municipais. A metodologia adotada para o estudo inclui a aplicação de um questionário para a equipe gestora, nesse sentido, sua participação é fundamental por compor o núcleo de profissionais que acompanham a implementação da Matriz ERER no cotidiano da unidade educativa.

Agradeço muito pela colaboração e aguardo o retorno deste instrumento de pesquisa. Comprometo-me em encaminhar os resultados da pesquisa para a rede municipal com o objetivo de constituir mais um elemento na avaliação e análise da Matriz ERER.

Atenciosamente,

Marli de Souza

### QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE GESTORA (realizado via *Google forms*)

#### a) Gestores em relação à Matriz ERER

1) Quem está preenchendo este questionário?

- a.  Supervisora  
b.  Diretora

2) No ano de 2016, a Prefeitura Municipal de Florianópolis lançou a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica. A Unidade Educativa dispõe desse material?

- a.  Sim  
b.  Não

3) Conte como se dá o acesso a esse material na Unidade Educativa?

---



---



---

4) O Projeto Pedagógico da Instituição contempla a Matriz ERER? Como e em que parte do documento?

---



---



---

5) Quais ações a gestão tem planejado para fazer contemplar a Matriz ERER tanto no Projeto Pedagógico da instituição como nos planejamentos das professoras?

---

---

---

6) A equipe diretiva acompanha o trabalho das professoras com a Matriz ERER?  
Como?

---

---

---

b) Relação das professoras com o documento na percepção dos gestores

7) As professoras têm fácil acesso ao documento?

a.  Sim

b.  Não

8) Você identifica a existência do trabalho com a Matriz ERER nos planejamentos das professoras e no cotidiano da unidade?

9) As propostas com esses temas têm caráter mais contínuo ou pontual? Explique.

10) Cite alguns exemplos de como se dá o trabalho com a Matriz ERER na sua Unidade Educativa.

11) Como a diversidade cultural e racial das crianças atendidas no NEIM é contemplada nas ações educativas coletivas (festas, eventos, interações com as famílias)?



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação**  
**Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Gestor(a),

Eu, Marli de Souza, CPF 00850449979, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula nº 201905542, conto com a sua participação, na qualidade de sujeito da pesquisa intitulada “Do Currículo oficial ao currículo real. A Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na educação infantil do município de Florianópolis”. A investigação tem como objetivo analisar como a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais (Matriz ERER), currículo oficial para as relações étnico-raciais na rede municipal de Florianópolis, tem sido apropriada nos projetos pedagógicos e planejamentos das professoras nos Núcleos de Educação Infantil Municipais.

Justifica-se a pesquisa por abordar uma temática relevante no âmbito do currículo da Educação Infantil, pela potencialidade que tem em contribuir com as reflexões que já vem sendo construídas na rede, especialmente nos processos de formação continuada, acerca da implantação dessa matriz curricular que é específica para a Educação das Relações étnico-raciais. Sua colaboração será determinante para me ajudar a identificar os desdobramentos da Matriz no projeto pedagógico e, igualmente, identificar as práticas decorrentes nas unidades educativas.

A pesquisa prevê a aplicação de questionários, a partir de julho de 2020, com os gestores das unidades educativas amostradas. Aqueles e aquelas que aceitarem o convite receberão um link (endereço) por e-mail para responder o questionário no *Google forms* (sistema da Google para construção e aplicação de questionários). É super fácil e rápido! Sua

participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

Destaco que não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos e as reflexões relativas à temática da relações étnico-raciais na Educação Infantil. Os danos da pesquisa são mínimos, mas pode gerar desconforto (constrangimentos, receios, fadiga) por parte dos participantes haja vista que os questionamentos advindos do instrumento de coleta de dados buscarão identificar o modo como os projetos e os planejamentos tratam os elementos das questões relacionadas ao tema. Outro possível risco seria a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Tomaremos todos os cuidados, também na aplicação dos questionários de modo a não os tornar demasiadamente extensos ou cansativos. Consideramos importante mencionar sobre a garantia de indenização, pois assegura o reparo ao eventual dano, seja ele material ou imaterial, devidamente comprovado da pesquisa, devendo ser pago de acordo com a legislação vigente. Fica garantido o ressarcimento das despesas com transporte a alimentação, ainda que sejam improváveis, pois é a pesquisadora que se desloca, se assim se fizer necessário, para contatos iniciais ou mesmo aplicação do questionário.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e o registro dos dados, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Fica garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa. Este documento, apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias e rubricado em todas as suas páginas, uma ficará em posse da pesquisadora e a outra do sujeito da pesquisa. Desse modo, a pesquisadora se compromete a cumprir as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH), órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, especialmente as deliberações da Resolução CEPSH 466/2012, no seu Capítulo IV e

da Resolução CEPESH 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, particularmente aquelas contidas no Capítulo III, Seção II, Art. 17.

Agradecemos sua participação.

Marli de Souza  
Pesquisadora responsável  
e-mail: marli.souza@prof.pmf.sc.gov.br  
Endereço: Rua Bernardino João Damázio, 325, Tapera  
CEP: 88049-145 Florianópolis, SC  
Telefone: (48) 999234603

Prof. Dra. Zenilde Durli – Orientadora e supervisora da  
pesquisa e-mail: zenilde.durli@ufsc.br Universidade  
Federal de Santa Catarina – UFSC Programa de Pós-  
Graduação em Educação – PPGE Campus Universitário  
Trindade, CED, Bolo D, Sala 310 Florianópolis/SC, Brasil  
- 88010-900 Fone: (048) 3721 3553

CEPSH\* – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Santa Catarina Pró-Reitoria de Pesquisa  
e Extensão Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº  
222, sala 401 Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400,  
Contato: (48) 3721-6094 [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem,  
concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em  
qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados. Nome do

Participante:.....

CPF:.....

RG:.....

Profissão:.....

. Data:...../...../.....

Assinatura: .....

Nome do Pesquisador: .....

CPF: .....

RG:..... Data: ...../...../..... Assinatura:

.....



### **ANEXO 3 – Questionário para as Professoras e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **Questionário para as Professoras que cederam seus planejamentos**

(O questionário foi realizado via *Google Forms*)

- 1) Declaro formalmente que estou de acordo com o Termo de consentimento livre e esclarecido
  
- 2) Nome do NEIM que atua?
  
- 3) Como você se autodeclara em relação ao seu pertencimento racial?
  
- 4) Quanto tempo atua na Educação Infantil do Município de Florianópolis?
  
- 5) Você identifica no PPP do NEIM indicações para o trabalho com a Matriz ERER?
  
- 6) Você já participou de cursos de Formação oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis com o tema Diversidade/ Relações étnico-raciais? Qual? Em quais anos? Em caso afirmativo, esse curso colaborou com a sua prática pedagógica?
  
- 7) Você já participou de cursos de Formação sobre o tema Diversidade/ Relações étnico-raciais, fora da Rede Municipal de Educação? Onde? Em caso afirmativo, como esse curso contribui com a sua prática pedagógica?
  
- 8) Aproximadamente, quando começou a incluir a Temática da Matriz ERER em sua prática?
  
- 9) Quais as principais dificuldades na implementação do trabalho para as Relações étnico-raciais



**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Professora,

Eu, Marli de Souza, CPF 00850449979, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula nº 201905542, conto com a sua participação, na qualidade de sujeito da pesquisa intitulada “Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais na Educação Infantil: das políticas nacionais aos currículos locais”. A investigação tem como objetivo analisar como a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais (Matriz ERER), currículo oficial para as Relações étnico-raciais na rede municipal de Florianópolis, tem sido apropriada nos projetos pedagógicos e planejamentos das professoras nos Núcleos de Educação Infantil Municipais.

Justifica-se a pesquisa por abordar uma temática relevante no âmbito do currículo da Educação Infantil, pela potencialidade que tem em contribuir com as reflexões que já vem sendo construídas na rede, especialmente nos processos de formação continuada, acerca da implantação dessa matriz curricular que é específica para a Educação das Relações étnico-raciais. Sua colaboração será determinante para me ajudar a identificar os desdobramentos da Matriz nos planejamentos, bem como identificar as práticas decorrentes nas unidades educativas.

A pesquisa contou com a aplicação de questionários com as diretoras e supervisoras das unidades educativas. A partir das respostas obtidas da equipe gestora, elegemos algumas unidades para estudarmos os projetos pedagógicos e os planejamentos das professoras que aceitarem participar da pesquisa. Sua participação se dará cedendo os planejamentos de

atividades previstas para as crianças, antes da Pandemia de Covid-19, para compor os documentos da pesquisa. Sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

Destaco que não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos e as reflexões relativas à temática da Relações étnico-raciais na Educação Infantil. Os danos da pesquisa são mínimos, mas pode gerar desconforto (constrangimentos, receios, fadiga) por parte dos participantes haja vista que pediremos acesso aos planejamentos de atividades para as crianças, a fim de observarmos como os planejamentos contemplam os elementos das questões relacionadas ao tema da Matriz ERER. Outro possível risco seria a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Consideramos importante mencionar sobre a garantia de indenização, pois assegura o reparo ao eventual dano, seja ele material ou imaterial, devidamente comprovado da pesquisa, devendo ser pago de acordo com a legislação vigente. Fica garantido o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação, ainda que sejam improváveis, pois é a pesquisadora que se desloca, se assim se fizer necessário, para contatos iniciais ou mesmo recolhimento dos planejamentos.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e o registro dos dados, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Fica garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa. Este documento, apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, e rubricadas em todas as suas páginas, uma ficará em posse da pesquisadora e a outra do sujeito da pesquisa. Desse modo, a pesquisadora se compromete a cumprir as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH), órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, especialmente as deliberações da Resolução CEPSH 466/2012, no seu Capítulo IV e

da Resolução CEPESH 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, particularmente aquelas contidas no Capítulo III, Seção II, Art. 17.

Agradecemos sua participação.

Marli de Souza  
Pesquisadora responsável  
e-mail: [marli.souza@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:marli.souza@prof.pmf.sc.gov.br)  
Endereço: Rua Bernardino João Damázio, 325, Tapera  
CEP: 88049-145 Florianópolis, SC  
Telefone: (48) 999234603

Prof. Dra. Joana Célia dos Passos – Orientadora e  
supervisora da pesquisa e-mail: [passos.jc@gmail.com](mailto:passos.jc@gmail.com)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Programa  
de Pós-Graduação em Educação – PPGE Campus  
Universitário Trindade, CED, Bolo D, Sala 310  
Florianópolis/SC, Brasil - 88010-900 Fone: (048) 3721  
3553

CEPSH\* – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Santa Catarina Pró-Reitoria de Pesquisa  
e Extensão Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº  
222, sala 401 Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400,  
Contato: (48) 3721-6094 [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Professora Participante:.....

CPF:..... RG:.....

Profissão:.....

Data:...../...../.....

Assinatura: .....

Nome do Pesquisador: Marli de Souza, CPF: 008504499-79. RG: 4820504 Data:  
29/04/2021 Assinatura: .....