



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XI – SERRINHA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL  
– PPGIES**

**ANGÉLICA GIMENES NARANJOS**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E  
PEDAGÓGICAS NA ELABORAÇÃO DE UM CADERNO METODOLÓGICO**

**Serrinha-BA  
2024**

**ANGÉLICA GIMENES NARANJOS**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E  
PEDAGÓGICAS NA ELABORAÇÃO DE UM CADERNO METODOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, no âmbito da Linha de Pesquisa 2 – Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Patrícia Júlia Coelho Souza

Serrinha-BA  
2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

N218 Naranjos, Angélica Gimenes

Educação antirracista em uma escola de educação infantil no município de Serrinha-Ba: possibilidades, formativas e pedagógicas na elaboração de um caderno metodológico. / Angélica Gimenes Naranjos . - Serrinha : 2024.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Júlio Coelho Souza

Dissertação (mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES, Campus XI. 2024

1. Educação Infantil. 2. Professores - Formação. 3. Discriminação racial - Educação. I. Souza, Patrícia Júlio Coelho. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus XI. III. Título.

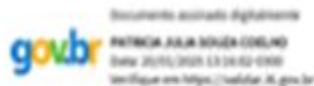
CDD 372.21

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### " EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SERRINHA – BA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS NA ELABORAÇÃO DE UM CADERNO METODOLÓGICO"

**ANGÉLICA GIMENES NARANJOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES, em 18 de dezembro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

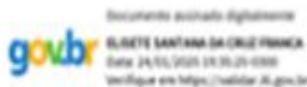


---

Profa. Dra. PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO – UNEB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Orientador

---

Prof. Dr. CÉSAR COSTA VITORINO – UNEB  
Doutorado em Pós - graduação em Letras, área de concentração Linguística  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
Examinador Interno



---

Profa. Dra. ELISETE SANTANA CRUZ FRANÇA – FVC  
Doutorado em Difusão do Conhecimento  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Examinador Externo

Aprovada em: 18/12/2024

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é fruto de um desafio imenso, uma jornada repleta de esforços e superações. Cada página representa a realização de um sonho, um desejo profundo de crescimento e aprendizado. Ao concluir esta dissertação, sinto uma imensa satisfação e gratidão por todos que estiveram ao meu lado.

Dedico este trabalho à minha mãe, Cidália, cuja força e sabedoria sempre foram inspiração e suporte em todos os momentos da minha vida. Às minhas amadas filhas, Camila, Bruna, Emanuele e Mariana, que me motivam a ser sempre melhor e ensinam-me o verdadeiro significado do amor incondicional.

Dedico esse trabalho ao meu pai Antônio e à minha tia Letícia que não se encontram mais entre nós, no entanto, estão em minhas memórias como exemplo de força e caráter.

Dedico também aos meus netos: Lorenzo, Valentina e Maria Liz, que são luz em minha vida, enchendo minha existência de alegria e renovando minha vontade de seguir adiante. Vocês são minha fonte constante de inspiração e incentivo para trilhar rumo ao título de mestre.

A todos vocês, minha eterna gratidão e amor!

## **AGRADECIMENTOS**

Fui selecionada para participar do Programa de Mestrado por uma orientadora cativante, atenciosa e de extrema competência. Sendo assim, não devo, em hipótese alguma, deixar de agradecer à Dra. Patrícia Júlia Souza Coelho, por todo carinho, por toda atenção e por ter me guiado nesta trajetória tão sonhada rumo ao título de Mestre.

Devo agradecer ainda aos docentes: Dra. Ivonete Barreto Amorim, Dr. Everton Nery Carneiro, Dra. Selma Barros Daltro de Castro, Dra. Marize Damiana Moura Batista e Batista, Dra. Mônica Moreira de Oliveira Torres, Dra. Ana Cristina Mendonça Santos, Dra. Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres, Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva, Dr. Marcelo Máximo pela condução do conhecimento acadêmico a mim transmitido.

Agradeço ao meu esposo que tem se mostrado companheiro e incentivador de minhas caminhadas acadêmicas e profissionais, não permitindo que, em cansaço, desistisse de tornar-me a mestre que sempre almejei.

Agradeço às colegas de trabalho: Melina Pimentel, Paula Conceição, Rosely Carvalho, Naiara Nery, Naiane Lima, Karoline da S. Santana e Maria Betânia Lopes Oliveira por acreditarem em minha proposta e participarem comigo enquanto colaboradoras deste processo formativo.

A todos/as meu carinho e gratidão!

## RESUMO

A dissertação Educação Antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: Possibilidades Formativas e Pedagógicas na elaboração de um Caderno Metodológico seguiu uma pesquisa com a abordagem qualitativa, inspirada em uma pesquisa-ação pedagógica. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, tendo como questão norteadora da pesquisa: como a formação continuada e em contexto, construída dialogicamente com as professoras de Educação Infantil de uma escola pública do município de Serrinha-Ba, pode contribuir com o desenvolvimento de uma prática pedagógica respaldada na perspectiva de uma educação antirracista? O objetivo geral foi compreender como a formação continuada em contexto (serviço) com a elaboração de um Caderno Metodológico, em parceria com professoras da Educação Infantil, pode fomentar práticas educativas para a implementação da educação antirracista. Os objetivos específicos: desenvolver encontros formativos dialógicos desenhados com o apoio de dispositivos disparadores: rodas de conversas, apresentação de *slides* e vídeos, narrativas de vida e das experiências relacionadas à educação antirracista; investigar os significados construídos pelas professoras sobre questões raciais na escola de Educação Infantil através de questionários aplicados nas rodas de conversas a partir dos dispositivos disparadores e tomando como referência o que determina a Lei 10.639 de 2003 e a Lei 11.645 de 2008; confeccionar um Caderno Metodológico (Projeto de Ensino) junto às professoras, intencionando implantar a educação antirracista na Educação Infantil de uma escola no município de Serrinha-Ba, produto da pesquisa; contribuir com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar através da inserção do Caderno Metodológico, apresentando proposições de ações afirmativas contra o preconceito e a discriminação racial. A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), através do Parecer Consubstanciado sob número: 6.717.944. A fundamentação teórica reúne autores que tratam da formação da sociedade brasileira, do preconceito racial, da identidade negra na infância e da educação antirracista, como: Nascimento (1978), Munanga (1988, 2005, 2013, 2023), Pinheiro (2023), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012), Gomes (2005, 2017, 2023), Abramowicz e Oliveira (2010), Santos (2002), Freire (1979, 1987, 2014) e Nóvoa (1992). A pesquisa também utilizou legislações relevantes, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 03/2004 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). A pesquisa apontou que uma formação dialógica e a criação de um Caderno Metodológico fortalecem o combate ao racismo desde a infância, promovendo mudanças significativas nas percepções e práticas das professoras. Essa experiência objetivou inspirar outras escolas a replicarem essa metodologia, ampliando uma rede de educação inclusiva e antirracista, que valorize a autoestima, a identidade e o respeito às diferenças, além de promover o compromisso ético e social essencial para a construção de uma sociedade com equidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Antirracista. Formação de professores/as. Escola Pública. Serrinha-BA.

## ABSTRACT

The dissertation *Antiracist Education in an Early Childhood Education School in the Municipality of Serrinha-BA: Training and Pedagogical Possibilities and the Preparation of a Methodological Notebook* followed a research with a qualitative approach, inspired by a pedagogical action research. The research is linked to the Postgraduate Program in Educational and Social Intervention (PPGIES) of the State University of Bahia (UNEB), Campus XI, having as a guiding question of the research: how can continuing education and in context, constructed dialogically with Early Childhood Education teachers of a public school in the municipality of Serrinha-BA, contribute to the development of a pedagogical practice supported by the perspective of an antiracist education? The general objective was to understand how continuing education in context (service) with the preparation of a Methodological Notebook, in partnership with Early Childhood Education teachers, can foster educational practices for the implementation of antiracist education. The specific objectives: to develop dialogical training meetings designed with the support of triggering devices: conversation circles, slide and video presentations, life narratives and experiences related to anti-racist education; to investigate the meanings constructed by teachers on racial issues in the Early Childhood Education school through questionnaires applied in the conversation circles based on the triggering devices and taking as reference what is determined by Law 10.639 of 2003 and Law 11.645 of 2008; to prepare a Methodological Notebook (Teaching Project) together with the teachers, intending to implement anti-racist education in Early Childhood Education of a school in the city of Serrinha-Ba, product of the research; to contribute to the Political Pedagogical Project of the school unit through the insertion of the Methodological Notebook, presenting propositions of affirmative actions against prejudice and racial discrimination. This research was approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the State University of Bahia (UNEB), through the Consolidated Opinion under number: 6,717,944. The theoretical basis brings together authors who deal with the formation of Brazilian society, racial prejudice, black identity in childhood and anti-racist education, such as: Nascimento (1978), Munanga (1988, 2005, 2013, 2023), Pinheiro (2023), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012), Gomes (2005, 2017, 2023), Abramowicz and Oliveira (2010), Santos (2002), Freire (1979, 1987, 2014) and Nóvoa (1992). The research also used relevant legislation, including the Guidelines and Bases Law No. 9394/96, Laws No. 10.639/03 and No. 11.645/08, the Opinion of the National Education Council (CNE) No. 03/2004 and the National Common Curricular Base (BNCC) (2017). The research showed that dialogic training and the creation of a Methodological Notebook strengthen the fight against racism from childhood, promoting significant changes in teachers' perceptions and practices. This experience aimed to inspire other schools to replicate this methodology, expanding an inclusive and anti-racist education network that values self-esteem, identity and respect for differences, in addition to promoting the ethical and social commitment essential for building a society with equity.

**Keywords:** Early Childhood Education. Anti-racist education. Teacher training. Public school. Serrinha-Ba.

## LISTA DE QUADROS

### CAPÍTULO 4

<b>Quadro 1</b>	Colaboradoras da pesquisa e suas formações .....	103
<b>Quadro 2</b>	Seleção dos/as personagens através da dinâmica “Você me salva?” .....	108
<b>Quadro 3</b>	Respostas das colaboradoras às questões 2 a 6 do questionário .....	126
<b>Quadro 4</b>	Respostas das colaboradoras à questão 7 do questionário ...	126
<b>Quadro 5</b>	Respostas das colaboradoras à questão 8 do questionário ...	128
<b>Quadro 6</b>	Respostas das colaboradoras à questão 9 do questionário ...	129
<b>Quadro 7</b>	Respostas das colaboradoras à questão 10 do questionário..	129
<b>Quadro 8</b>	Respostas das colaboradoras à questão 11 do questionário..	130
<b>Quadro 9</b>	Respostas das colaboradoras à questão 12 do questionário..	132
<b>Quadro 10</b>	Respostas das colaboradoras à questão 13 do questionário..	133
<b>Quadro 11</b>	Respostas das colaboradoras à questão 14 do questionário..	134
<b>Quadro 12</b>	Respostas das colaboradoras à questão 15 do questionário..	135
<b>Quadro 13</b>	Respostas das colaboradoras à questão 16 do questionário..	136
<b>Quadro 14</b>	Respostas das colaboradoras à questão 17 do questionário..	137
<b>Quadro 15</b>	Respostas das colaboradoras à questão 18 do questionário..	137

## LISTA DE TABELAS

### CAPÍTULO 4

<b>Tabela 1</b>	Personagens que fizeram parte da dinâmica “Você me salva”..	105
<b>Tabela 2</b>	Respostas dadas pela colaboradores a questões feitas sobre as suas escolhas dos personagens na dinâmica “Você me salva?”.....	109

## LISTA DE IMAGENS

### CAPÍTULO 4

<b>Imagem 1</b>	Desenho feito pela professora Frozen .....	116
<b>Imagem 2</b>	Desenho feito pela professora Hanna .....	116
<b>Imagem 3</b>	Desenho feito pela professora Zelita .....	116
<b>Imagem 4</b>	Desenho feito pela professora Maisa .....	117
<b>Imagem 5</b>	Desenho feito pela professora Josefina .....	117
<b>Imagem 6</b>	Desenho feito pela professora Kyra .....	117

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABPN</b>	Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os
<b>BA</b>	Bahia
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DCRB</b>	Documento Curricular Referencial da Bahia
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ERER</b>	Educação para as Relações Étnico-Raciais
<b>FEEB</b>	Federação dos Empregados em Estabelecimentos Bancários dos Estados da Bahia e Sergipe
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Educação de Ensino Profissional e Tecnológico
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MUCDR</b>	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGIES</b>	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Intervenção Educativa e Social
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SEMED</b>	Secretaria de Educação do Município de Serrinha-BA
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

**TEA** Transtorno do Espectro Autista  
**UFF** Universidade Federal Fluminense  
**UNEB** Universidade do Estado da Bahia  
**UNESCO** pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 RAÍZES DO PRECONCEITO RACIAL: TEMA EMERGENTE PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b> .....	<b>23</b>
2.1 FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL E O PRECONCEITO RACIAL .....	23
2.2 NEGRITUDE E MOVIMENTO NEGRO: UMA NOVA ERA.....	31
<b>3 INFÂNCIA NEGRA E FORMAÇÃO DE DOCENTES: CONTEXTO HISTÓRICO DO PRECONCEITO RACIAL E SUAS REPERCUSSÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL DO BRASIL</b> .....	<b>48</b>
3.1 O RACISMO E OS IMPACTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL.....	48
3.2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL/ESCOLARIZAÇÃO/IDENTIDADE NEGRA INFANTIL .....	51
3.3 ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	58
3.4 IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS .....	66
3.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	75
3.6 DOCUMENTOS NORMATIVOS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
<b>4 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA: NA LÓGICA DAS VOZES QUE EDUCAM</b> ..	<b>96</b>
4.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA .....	96
4.2 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA LOCUS .....	97
4.3 CAMINHOS, INSTRUMENTOS E APLICAÇÃO DE COLETA DE DADOS.....	99
4.4 AS RODAS DE CONVERSA .....	103
4.4.1 Primeira Roda de Conversa.....	104
4.4.2 Segunda Roda de Conversa.....	111
4.4.3 Terceira Roda de Conversa.....	115
4.4.4 Quarta Roda de Conversa.....	120
4.4.5 Quinta Roda de Conversa .....	122

4.5 ANÁLISE DAS REPOSTAS DAS QUESTÕES PELAS COLABORADORAS DA PESQUISA	125
5 CONSIDERAÇÕES.....	138
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	153
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO .....	157
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	158
APÊNDICE D – CADERNO METODOLÓGICO .....	160
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

A dissertação apresentada nasce da pesquisa intitulada “Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas, realizada em uma escola de Educação Infantil”, apresentando como tema central a discriminação e o preconceito racial na Educação Infantil e problematizando a implementação da educação antirracista voltada a crianças que estão inseridas neste segmento de ensino. Para tanto, aponta a necessidade de formação continuada dos/as professores/as que atuam nesta etapa da educação básica, tendo como pauta a discussão concernente à oferta de uma educação para crianças que esteja convergente com os princípios de igualdade, alteridade, equidade e respeito à diversidade.

A pesquisa aconteceu em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-Bahia, Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros. O Censo Escolar (levantamento estatístico anual realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Ensino Profissional e Tecnológico (INEP)) coletou informações sobre a Educação Básica no Brasil e constatou que até 2021 o Município de Serrinha-Ba possuía o total de 78 escolas de Educação Infantil. A pesquisa ainda revelou que para atender as 4.516 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e 29 dias matriculadas na etapa da Educação Infantil, o sistema educacional contava com 239 docentes em escolas deste segmento.

Entre estas escolas mencionadas pelo Censo Escolar realizado pelo INEP em 2021, encontra-se a escola *locus* desse estudo, onde o atendimento é realizado por 6 professoras de Educação Infantil. Dessa forma, a intervenção ocorreu por intermédio de encontros formativos dialógicos e rodas de conversas para estudo com a apresentação de *slides*, vídeos, textos para subsidiar a discussão sobre a educação antirracista e essa formação dialógica resultou na construção do produto de pesquisa, ou seja, o Caderno Metodológico.

A pesquisa que se apresenta nesse instrumento foi conduzida pela pesquisadora, uma profissional com 12 anos de experiência em uma Escola Pública de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA, cuja trajetória acadêmica se faz pela formação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e a Licenciatura em Matemática, as quais estão intrinsecamente conectadas

à experiência prática, despertando neste caminhar a necessidade de promover a educação antirracista na escola em que trabalho.

Dessa forma, a experiência profissional da pesquisadora como docente e coordenadora pedagógica e sua atuação como supervisora de estudantes de Pedagogia que, assim como ela, foram bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contribuíram para a percepção da necessidade de implementar a educação antirracista desde cedo, na Educação Infantil, sem limitar sua abordagem a datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, atualmente feriado em todo o território brasileiro.

A discriminação e o preconceito racial fazem parte do contexto histórico e da formação social do Brasil (IPEA, 2011), desenhada desde o período colonial seguindo em desafios na atualidade. Por isso, o tema é discutido destacando a urgência para agregar a educação antirracista em todos os níveis de ensino da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil, preconizando o que determinam as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, assim como o Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica nº 03, de 2004 (Brasil, 2004), tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica.

Nesse sentido, essa dissertação se formaliza por intermédio do estudo sobre a educação antirracista na Educação Infantil concomitante à formação continuada dos/as professores/as, questionando, nesse processo investigativo-interventivo, o não cumprimento das leis que têm impactado diretamente no processo de formação dos/as docentes e, conseqüentemente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas para que fomentem uma educação antirracista para as crianças pequenas.

Para justificar a emergência em combater o racismo, é importante conhecer que o Brasil é constituído por 56% de sua população por pessoas negras. Em Serrinha-Ba, a população é formada por 77% de pessoas negras, segundo o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022).

A magnitude de pessoas negras que constituem a população brasileira se revela em número elevado de reações preconceituosas e em discriminação que são cometidas contra as pessoas negras. O Atlas da violência, publicado em 2024,

registrou que a taxa de homicídio contra a população negra foi de 76,5 % dos crimes registrados em 2022 (Campos, 2024).

Neste sentido, torna-se essencial que o sistema educacional se posicione quanto ao cumprimento da legislação a qual rege em favor aos direitos da população negra. Para tanto, demanda-se investimentos na formação docente, para que este/a profissional conduza a ação pedagógica fomentando o respeito ao/a outro/a, estando atento/a às manifestações de racismo e buscando intervir assertivamente para combater práticas racistas existentes nos contextos sociais em que está inserido/a, inclusive no seu ambiente de trabalho.

A fundamentação teórica desse estudo envolveu os/as autores/as: Moura (1986), Nascimento (1978), Munanga (1988, 2005, 2013, 2023), que abordam o período escravagista, a formação da sociedade brasileira, o racismo, a identidade e a militância negra; Pinheiro (2023), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012, 2012a), Ribeiro (2019), Gomes (2005, 2017, 2023), que discursam sobre a educação antirracista, infância e educação da criança negra; Freire (1979, 1987; 2014), Nóvoa (1992), Libâneo (2008), que contribuem para reflexões sobre a formação docente frente às necessidades de construir uma sociedade livre do preconceito e da discriminação racial e o desenvolvimento do respeito mútuo.

Santos (2002) realiza a discussão partindo da análise sobre a "sociologia das ausências" e "sociologia das emergências", bem como a ideia de que práticas negras são marginalizadas pelo sistema dominante. Assim, o autor discute como os conhecimentos e saberes de grupos marginalizados, incluindo comunidades negras, são ignorados ou subvalorizados pelas normas ocidentais e capitalistas.

Além dos/as autores/as citados/as e consagrados/as na temática antirracista como: Munanga (1988, 2005, 2013, 2023), Pinheiro (2023), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Gomes (2005, 2017, 2023), , foi necessário identificar através do Estado do Conhecimento, uma pesquisa bibliográfica que foi realizada para mapear os estudos que já foram efetivados sobre a educação antirracista, centralizando na Educação Infantil e na formação dos/as professores/as de programas de Mestrado Profissional e Acadêmico na Bahia, no período de 2018 a 2022, o qual apresentou números ínfimos de pesquisas com o tema em ênfase.

O Estado do Conhecimento analisou pesquisas em Programas de Mestrado Profissional e Acadêmico de Universidades Públicas do Estado da Bahia e suas contribuições para a educação em analogia às relações interpessoais e temas

raciais. O estudo levou em consideração as Universidades Públicas do Estado da Bahia, tendo em vista a formação social do Estado, que é composta em sua maioria por pessoas negras, sendo o racismo um tema que solicita especial atenção de pesquisadores/as e estudiosos/as, com vistas a contribuir para o combate de ações discriminatórias contra a pessoa negra.

No estudo do Estado do Conhecimento, destacou-se a educação antirracista voltada para a Educação Infantil e na formação de professores/as, evidenciando que há carência de pesquisas sobre Educação Infantil em relação a outras etapas da educação básica e, dentro desse contexto, a quantidade de pesquisas sobre educação antirracista é ainda menor. O estudo enfatizou a importância de considerar a história e a cultura africana e afro-brasileira nas práticas pedagógicas, destacando que a formação de professores/as é crucial, incorporando uma perspectiva antirracista.

Sendo assim, diante a problemática apresentada, o projeto sugere a implementação da educação antirracista na Educação Infantil, incluindo a formação das professoras na escola *locus* desta pesquisa, promovendo ações pedagógicas para o combate ao racismo desde cedo e ainda desenvolver uma base sólida com as crianças na Educação Infantil, para que valorizem a diversidade e respeitem as pessoas, independentemente da cor da pele. O objetivo é contribuir para a transformação social, capacitando as professoras a se tornarem agentes de mudança social, promovendo ações afirmativas para a igualdade racial.

Para dar seguimento ao estudo apresentado, é necessário compreender o processo histórico em que se constituiu a sociedade brasileira, desde o processo de exploração da mão-de-obra de africanos, a abolição da escravidão e o sistema de branqueamento com a chegada dos imigrantes, tornando necessário recorrer a Moura (1986), Nascimento (1978), Munanga (1988, 2005, 2013, 2023), que abordam temas que envolvem o racismo.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e o método indutivo é inspirado na pesquisa-ação pedagógica, visto que pretende conduzir os/as colaboradores/as à reflexão sobre a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, assim como a necessidade da formação de professores/as para incentivar o exercício da reflexão com relação a questões educativas que giram em torno de uma educação antirracista.

Dessa forma, esta pesquisa e intervenção buscam atender o que é previsto nas Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), no Parecer Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 03 de 2004 (Brasil, 2004), considerando ainda as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2019), e no Referencial Curricular de Serrinha (Serrinha, 2021) com relação à diversidade étnica do país.

Quanto às ações empreendidas para a realização da pesquisa e intervenção, foram realizadas revisões bibliográficas e o estudo da legislação pertinente ao tema, com o intuito de estabelecer elo entre a teoria e a prática reflexiva levada ao campo de pesquisa. Ainda no campo das ações, foram realizados encontros formativos dialógicos com dispositivos disparadores (rodas de conversas, leitura de textos, apresentação de *slides* e vídeos), que possibilitaram refletir sobre as ações e atitudes relacionadas a questões raciais voltadas à Educação Infantil, considerando as narrativas de vida, de formação e profissional das docentes colaboradoras da pesquisa.

Portanto, o estudo apresentado procura promover a reflexão sobre o preconceito e a discriminação racial na infância, incentivando ações afirmativas por parte das professoras de Educação Infantil, através de práticas pedagógicas com a abordagem do tema de forma lúdica, elevando a autoestima das crianças e cooperando para o combate do racismo.

Sendo assim, esse estudo buscou responder ao problema de pesquisa que é: como a formação continuada de professores/as e em contexto (serviço) pode contribuir para uma prática antirracista na Educação Infantil?

Para tanto, foi suscitada as seguintes questões: Quais são os desafios enfrentados pelas professoras na implantação da Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 na Educação Infantil? Quais estratégias de formação docente estão sendo realizadas para contribuir com a prática de uma educação antirracista na Educação Infantil? De que forma um Caderno Metodológico, desenvolvido para a Educação Infantil, poderá contribuir para atender o que é disposto através da Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08?

As questões apresentadas estão relacionadas diretamente ao objetivo geral dessa investigação-intervenção, que buscou compreender como a formação continuada em contexto e a fomentação de um Caderno Metodológico, elaborado dialogicamente com as professoras de Educação Infantil de uma escola pública do

município de Serrinha-BA, podem contribuir com o desenvolvimento de uma prática educativa respaldada na perspectiva de uma educação antirracista. Nessa direção foram delimitados os objetivos específicos.

Os objetivos específicos se desenharam em ações: desenvolver encontros formativos dialógicos desenhados com o apoio de dispositivos disparadores: rodas de conversas, apresentação de *slides* e vídeos, narrativas de vida e das experiências relacionadas à educação antirracista; investigar os significados construídos pelas professoras sobre questões raciais na escola de Educação Infantil, através de questionários aplicados nas Rodas de Conversa, a partir dos dispositivos disparadores e tomando como referência o que determina a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08; confeccionar um Caderno Metodológico (Projeto de Ensino) junto às professoras, intencionando implantar a educação antirracista na Educação Infantil de uma escola no município de Serrinha-BA, produto da pesquisa; e contribuir com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, através da inserção do Caderno Metodológico, apresentando proposições de ações afirmativas contra o preconceito e a discriminação racial.

Desta forma, a investigação aconteceu por meio de questionário que foi aplicado durante os encontros formativos (Rodas de Conversa), que buscaram dados para compreender qual a percepção as professoras têm do racismo e se o preconceito racial existe no ambiente escolar, entre as crianças da Educação Infantil.

O Caderno Metodológico foi elaborado em parceria com as professoras, orientando a implementação da educação antirracista na escola de Serrinha-BA. Esse material pedagógico tem como base fortalecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, direcionando as ações para que tenham caráter afirmativo no combate ao preconceito e à discriminação racial. Assim, durante a elaboração do Caderno Metodológico, buscamos com as professoras colaboradoras promover práticas pedagógicas que cumpram a legislação e contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária.

A coleta de dados aconteceu durante as Rodas de Conversa com aplicação de questionários. Durante estas Rodas de Conversa, também foi possível observar e realizar a escuta atenta de narrativas e considerações de cada professora, ações essas que foram essenciais para a coleta de dados na intervenção no *locus* da

pesquisa, dados esses que, posteriormente, foram analisados e que deram subsídios relevantes para a escrita dessa dissertação.

Sendo assim, essa dissertação apresenta como resultado a experiência obtida através de uma pesquisa que nasceu da inquietação de uma professora, educadora, pesquisadora, branca, oriunda da região sudeste, filha de um espanhol e de uma baiana negra. Portanto, uma brasileira afrodescendente que se preocupa com o destino das crianças de um município que se compõe na totalidade de pessoas negros/as e pardos/as que, não diferente de outras localizações brasileiras, sofrem por ações preconceituosas e pela falta de oportunidades.

Diante desse contexto, por meio do exercício profissional que coloca a pesquisadora em frente a muitas realidades, entre elas os privilégios a poucos e a discriminação a muitos, é que ela se insere como uma agente de transformação social, uma função não obrigatória, mas que nasce no âmago da alma, que se faz ao sentir a dor de ouvir os relatos de dor das mães, pais, irmãos sobre a perda de um ente querido, vítima da violenta discriminação que não deixou de existir nas ações de quem se sente superior pela cor da pele que possui.

Desta forma, este estudo apresenta, por entre as linhas de cada capítulo, letras que descrevem uma história de dor, mas que devem ser conhecidas para que, em um futuro próximo, a violência racial deixe de ser uma prática, assim como todas as formas de discriminação e preconceito que ainda permeiam nossa sociedade. Considera-se fundamental que essa narrativa seja exposta e debatida para que se promova uma transformação real e efetiva nas mentalidades e atitudes, construindo um ambiente mais justo e inclusivo, onde o respeito à diversidade e à valorização das diferenças sejam a base de todas as relações humanas. Somente através do conhecimento e da conscientização será possível romper com os ciclos de opressão e construir o caminho para um futuro mais igualitário.

Deste modo, abordaram-se discussões amplas sobre o preconceito racial e a implantação da educação antirracista para a Educação Infantil, na esperança de redirecionar o preconceito e a discriminação racial ao compreender que o combate ao racismo requer engajamento e não ocorre no silêncio.

Por fim, a dissertação é composta por seis capítulos, prevendo responder aos objetivos da pesquisa: o primeiro capítulo trata da introdução, apresentando todo o contexto da pesquisa; o segundo capítulo apresenta a formação social e

econômica do Brasil, a origem do racismo e a contribuição dos Movimentos Negros para a educação a partir de estudos bibliográficos de Moura (1986), Nascimento (1978) e Munanga (1988, 2005) e destaca ainda as orientações relativas às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, para promover a educação antirracista na Educação Básica; o terceiro capítulo reflete sobre o impacto do preconceito racial no desenvolvimento infantil e na escolarização, abordando a formação da identidade infantil e a valorização da diversidade étnica, destacando a formação de professores/as no Brasil, o movimento pela educação antirracista nos currículos escolares e os documentos normativos que orientam essa prática, evidenciando a importância de políticas que promovam a inclusão e a igualdade racial; o quarto capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, conduzida por uma abordagem qualitativa inspirada na pesquisa-ação, envolvendo professoras colaboradoras para dialogar sobre a educação antirracista na educação infantil, sendo que a intervenção ocorreu por meio de rodas de conversa com dispositivos disparadores, como vídeos, músicas, *slides* e textos, para refletir sobre o preconceito e a discriminação racial no contexto escolar; o quinto capítulo descreve as reflexões realizadas durante a intervenção e a coleta das informações, as quais foram analisadas considerando Bardin (2000) e as etapas básicas para a interpretação de resultados em pesquisa de análise de conteúdo; o sexto capítulo apresenta o produto construído em conjunto com as professoras colaboradoras da pesquisa, o Caderno Metodológico, o qual oferece orientações para práticas pedagógicas antirracistas para Educação Infantil e visa contribuir para a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, alinhando-o com a realidade social e educativa da comunidade escolar.

O racismo, herança da escravidão, ainda afeta profundamente a sociedade, sobretudo as crianças negras, que enfrentam a baixa representatividade em espaços educativos e sociais. Esses fatores prejudicam sua autoestima, desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

A educação antirracista, prevista na Lei nº 10.639/03, tem o potencial de valorizar a cultura africana e afro-brasileira e combater estereótipos, mas sua aplicação ainda é limitada devido à formação insuficiente dos professores.

Nesta pesquisa, por meio de intervenções como as rodas de Conversa e a criação de um caderno metodológico mostraram que a reflexão crítica e a conscientização dos/as docentes são essenciais para transformar práticas

pedagógicas. Neste sentido, a escola, enquanto espaço de transformação social, tem o papel de oferecer uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo, promovendo autoestima, o respeito às diferenças, as etnias, contribuindo assim, para uma sociedade mais justa e igualitária.

## **2 RAÍZES DO PRECONCEITO RACIAL: TEMA EMERGENTE PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

### **2.1 Formação social do Brasil e o preconceito racial**

Trazer à tona a narrativa da história da formação social da nação é uma tarefa que se faz de forma dolorosa, visto que segue linhas das narrativas de pessoas que relembram fatos de tragédias acometidas contra pessoas que, por sua etnia, por sua raça, foram arrancadas de sua nação e espalhadas pelo mundo, incluindo o Brasil, que também foi campo para recepção dos que seriam destinados à servidão de forma desumana. A crueldade inferiorizava a população negra a ponto de tirar a dignidade e a própria vida, fatos que ainda se têm conhecimento em dias atuais.

A formação social do Brasil, portanto, segue os modelos europeus, assim como a história dos povos primeiros é marcada por tragédias, exploração e inferiorização. Desta forma, para tentar desvendar o meado deste novo embaraço que é a história da exploração da população negra, a pesquisadora definiu, a princípio, dialogar com Nascimento (1978), Moura (1986) e Munanga (1988), sendo que, no decorrer deste diálogo, outros importantes e renomados/as autores/as tomam voz e contribuem com este escrito.

Conforme Nascimento (1978), a história da exploração dos/as negros/as no Brasil, desde a chegada dos portugueses, acontece de forma brutal e os/as força aos trabalhos nas lavouras, nos trabalhos domésticos, na opressão da figura da pessoa negra e em camuflada benevolência pelos colonizadores.

A modernidade chega, os/as negros/as escravizados/as tornam-se obsoletos/as, com custo elevado e em nome da pureza do país estes/as foram lançados/as à própria sorte, sua mão de obra é trocada pela mão de obra de brancos imigrantes que, em troca de um pedaço de terra, foram contratados para colocar em ação a política de branqueamento, a qual definia que em 300 anos

deixaria o país puro, sem traços de pessoas negras (Nascimento, 1798 e IPEA, 2011). Mascara-se, assim, o racismo existente nas diversas esferas da sociedade, uma falsa ilusão de democracia racial que segue gerações e deixa suas marcas negativas na população negra da nação.

Munanga (1988) afirma que no século XV, quando os Europeus invadiram a África, os seus habitantes já tinham a organização política e social desenvolvida, o sistema de monarquia era formado por diferentes camadas da sociedade, no entanto os investimentos em tecnologia para defesa e combate de guerra eram ínfimos, o que beneficiou as invasões dos países colonizadores, favorecendo o tráfico dos/as negros/as para servir ao sistema escravagista e assim condicionar os/as africanos/as como meio de mão de obra barata. Sobre isso, Bento (2012) corrobora com as colocações de Munanga (1988), afirmando que

Entre 1500 e 1900, a colonização europeia movimentou 18 milhões de africanos escravizados pelo mundo. Antes do começo desse colonialismo, a África e a Ásia eram regiões relativamente ricas e produtivas, enquanto a Europa era economicamente pouco importante. No entanto, houve uma reversão da situação, em que a Europa tornou-se uma região relativamente rica, e a África e a Ásia tornaram-se locais com problemas crônicos de pobreza. Essa reversão não é efeito apenas da extração dos recursos dessas regiões, mas também da destruição de estruturas econômicas e sociais tradicionais (Bento, 2022, p.18).

Nesse sentido, Munanga (1988) discorre que o domínio colonial sobre a África se deu na expansão de dois imperialismos: primeiro, no mercado, ao tomarem posse das terras, dos recursos, do homem e da história; e segundo, atribuindo ao africano um novo conceito que o classificava como não histórico, sem referências nos documentos escritos. Portanto, toda a riqueza, as terras e os recursos deveriam ser legitimados à colônia, já que um povo sem história, selvagem, sem cultura, de características impróprias não deveria possuir bens, por isso estes seriam então confiscados.

A justificativa utilizada para o feito da exploração e confisco dos bens foi o de civilizar os/as negros/as, e assim se civilizados seriam semelhantes aos europeus que eram brancos e considerados superiores. Sendo assim, com a missão de civilizar, os colonizadores tornaram os/as negros/as inferiorizados/as, pois existiam duas lógicas: a suposta superioridade dos brancos e a inferioridade imposta aos negros sustentavam a ideia de que uma pessoa negra jamais poderia

alcançar o mesmo nível de um branco europeu, considerado civilizado, sendo então a pessoa negra destinada unicamente à servidão.

A população negra era frequentemente comparada a animais selvagens, uma visão que se manteve durante muito tempo. Para justificar as diferenças físicas dos africanos, a ciência recorreu à teoria climática e defendia que as altas temperaturas tornavam o homem bárbaro, enquanto os climas temperados favoreciam o desenvolvimento da civilização. Com isso, sustentava-se a ideia de que africanos/as eram naturalmente incivilizados/as devido às condições climáticas de seu continente. No entanto, essa explicação foi contestada e rejeitada por estudiosos, como aponta Munanga (1988).

Munanga (1988) acrescenta que, na Europa, a igreja católica usou como forma de representação da cor negra o pecado e a maldição divina e por isso os negros foram submetidos à escravidão, ou seja, a exploração dos/as negros/as aconteceu porque era uma forma de redimir seus pecados.

Nascimento (1978) descreve um fato marcante e que demonstra a falta de respeito para a população africana quando se refere a sua embarcação nos navios negreiros, pois, além de arrancados/as de seus lares, eram obrigados/as a entrar em uma capela para serem batizados/as, sendo que essa ação tinha como objetivo apagar a cultura e a religião dos/as africanos/as.

No século XVIII, os pensadores iluministas, além de ignorarem toda a crueldade já imposta às pessoas negras, desenvolveram o conceito de perfectibilidade. Esse conceito reforçava estereótipos que descreviam pessoas negras como selvagens, sujas, feias, entre outros adjetivos pejorativos, definindo a raça com base na cor da pele, textura do cabelo, traços faciais, odor corporal, costumes e demais características. Conforme Munanga (1988), isso condenou a população negra a condições de extrema vulnerabilidade, com moradias inadequadas e alimentação precária, sob a justificativa de que eram preguiçosos e as mulheres eram consideradas debochadas e, socialmente, vistas como rudes e desprovidas de valores.

Em seguimento à degradação da população negra, o século XIX foi marcado por grandes pensadores e a primeira metade do século apresenta uma linha de pensamento racista que determinava o destino de uma pessoa partindo dos conceitos biológicos. Para Augusto Conte, o homem branco era superior devido à sua estrutura cerebral. Enciclopédias do século XIX eram categóricas em afirmar

que a população negra era inferior e classificada como seres de terceira linhagem (Munanga, 1988).

Nesta linha de pensamento, Munanga (1988) segue afirmando que a Sociedade Etnológica, associação fundada em Paris em 1839, refletia sobre o racismo existente em sua ideologia; já a Sociedade de Antropologia, fundada em Paris no ano de 1859, tornou o racismo institucional. Os estudos realizados em anatomia mostraram que existia ligação entre as funções do corpo e o comportamento das pessoas, associando aspectos físicos ao cultural.

Nesse sentido, Munanga (1988) concorda com Nascimento (1978) ao confirmar que a população negra africana e afrodescendente, no Brasil, foi escravizada e sua cultura anulada, o que acontece simultaneamente à invasão do país pelos portugueses, e em pouco tempo se via o país constituído e organizado através da mão de obra dos/as negros/as, que foram trazidos/as acorrentados/as, derramando muito sangue e suor nas lavouras e plantações de cana de açúcar.

Quijano (2005) segue a mesma linha de pensamento de Nascimento (1978) e de Munanga (1988) ao discorrer sob o conceito de raça que foi utilizado pelos colonizadores europeus para colocar as pessoas em condições de inferioridade e servidão. Portanto, raça tornou-se um termo que foi empregado em ação para justificar a dominação e o controle sobre o grupo de pessoas com a pele negra.

Conforme Munanga (2003), o conceito de raça foi criado nas ciências naturais para organizar e explicar as diferenças físicas entre os seres humanos, como cor da pele e traços faciais. A ideia era entender a diversidade humana de forma científica, usando classificações como ferramentas de estudo. Porém, essas classificações foram usadas para hierarquizar os grupos, colocando uns como superiores e outros como inferiores. Isso levou ao racismo, que justificou discriminações e desigualdades.

Ao refletir sobre as ideias dos autores citados, fica evidente como a história da escravidão no Brasil foi marcada pela anulação da cultura africana e pela exploração da população negra. Munanga (1988) e Nascimento (1978) nos mostram que a chegada dos portugueses não foi apenas uma invasão territorial, mas também cultural, onde os negros trazidos à força foram obrigados a construir um país à custa de sofrimento, sangue e suor.

Quijano (2005) complementa essa discussão ao destacar como o conceito de raça foi instrumentalizado pelos europeus para justificar a dominação. Era uma

ferramenta de opressão, usada para estabelecer a inferioridade de pessoas negras e manter um sistema de exploração e controle.

Pensar sobre isso fez a pesquisadora se questionar como esses conceitos ainda impactam em nossa sociedade. Precisamos revisitar essas histórias e reconhecer os mecanismos que sustentaram (e sustentam) a desigualdade para, de fato, construir uma sociedade mais justa. Neste sentido, Munanga (2003) traz a seguinte reflexão:

Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças:

- **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu**: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (Munanga, 2003, p.9).

A construção do conceito de raça como ferramenta de hierarquização e a narrativa da escravidão como “benfeitoria” caminharam juntas para legitimar a exploração e a violência contra pessoas negras. A ideia de que havia grupos humanos “superiores” e “inferiores” serviu como base para justificar o sistema escravocrata, enquanto o mito da benevolência dos colonizadores ajudou a mascarar a crueldade desse processo. Essa articulação ideológica não só sustentou o trabalho forçado e a opressão, como também perpetuou desigualdades que ecoam até os dias de hoje.

Em meio à tamanha crueldade, os colonizadores eram tidos como benfeitores e, durante séculos, o sistema escravocrata adotado no Brasil pelos portugueses transpareceu como benfeitoria, pois a crueldade era camuflada, era tido que os/as africanos/as mantinham relações amigáveis com seus senhores. Nascimento (1978) ressalta que o mito da benevolência voltada aos/as africanos/as pelos colonizadores foi derrubado pelo trabalho pesado e pela violência que eram submetidos e que, muitas vezes, conduziam os/as negros/as à morte.

A sucessão dos fatos históricos narrados até o momento faz refletir sobre quais os princípios são adotados para classificar as pessoas negras, que, de forma pejorativa, são definidas em seu perfil, sua índole e seu destino, desconsiderando sua história, seus costumes, seus conhecimentos e seus laços familiares.

Nesse sentido, os fatos relatados por Nascimento (1978), Moura (1986), Munanga (1988, 2005), Pinheiro (2023), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012), Ribeiro (2019), Gomes (2005, 2017, 2023), hooks (2013), Teles (2009) e Lopes (2005) expressam que o preconceito enfrentado pelas pessoas negras no cotidiano está profundamente relacionado à negligência de sua condição enquanto sujeitos de plenos direitos, história, cultura e humanidade.

Coelho e Naranjos (2023) concordam com o pensamento dos autores citados e consideram o artigo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011) por afirmarem que a população negra explorada nos serviços de lavouras e serviços domésticos posteriormente foram descartadas, ou seja, após séculos de exploração e com a chegada da modernidade, o país não precisava mais do/a negro/a cativo/a, precisava se livrar desse alto custo e assim abolir um sistema obsoleto.

Sendo assim, os/as escravizados/as foram trocados/as por imigrantes brancos que, além de contribuir para o sistema capitalista, poderiam branquear a população e tornar o país “puro”, bastava que os imigrantes se relacionassem com mulheres negras e em troca receberiam um pedaço de terra (Nascimento, 1978; IPEA, 2011).

A benevolência da libertação dos/as escravizados/as não se desenhou como contam os livros, em que, conforme a narrativa histórica do país, os/as ex-escravizados/as, agora libertos/as, não tinham mais origem, seu perfil estava desenhado à servidão e com isso não tinham como se sustentar fora das grandes fazendas dos seus senhores. Nascimento (1978) explica que a benevolência da liberdade visava à modernidade, o que exonerava os senhores, a igreja e o estado de suas responsabilidades.

Assim, durante décadas, a entrada de negros/as foi proibida no país através de leis criadas e regulamentadas pela Câmara de Deputados do Brasil. Já no final do seu governo, Getúlio Vargas assina um decreto que autorizava a imigração no país com o objetivo de compor a sociedade com as características europeias para

colocar em ação o sistema de branqueamento e, dessa forma, o país estaria livre da presença dos negros/as.

Diante aos fatos narrados, os/as negros/as africanos/as e afrodescendentes ainda considerados/as inferiores pelo seu fenótipo herdaram contra si o preconceito, ações de violência e todo tipo de mazela, a sua cultura e religião não podiam ser manifestadas ou cultuadas, a civilização lhes condiciona a cultura e a religião predominante no país. Sobre essa situação, Munanga (1988) explana que

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração, predispuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (Munanga, 1988, p.9).

Em oposição aos conceitos europeus formados com relação à população negra, é salutar posicionar o/a leitor/a que a população negra não foi passiva à opressão vivida durante o período em que esteve sob o domínio dos exploradores colonizadores. Neste sentido, Moura (1986, p. 8) explana que “O escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história. Não foram os escravos testemunhos mudos de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo” [...]”.

Sob domínio dos colonizadores, os/as escravizados/as não possuíam força suficiente para reivindicar outra condição de sobrevivência, visto que a população Africana não estava preparada para batalhas e, portanto, foram submetidos ao sistema escravista. Conforme Moura (1986), a sociedade escravagista criou mecanismos de defesa para evitar as fugas e punir os rebeldes escravizados. Esses mecanismos contavam com a mão de obra de um capitão de mato, um homem a serviço do dono da fazenda e de sua total confiança, o qual tinha à disposição um arsenal de instrumentos de tortura para aquele/a negro/a que fosse atrevido/a em desobedecer às ordens do fazendeiro ou até mesmo do capitão do mato.

A população negra africana, escravizada, era submetida a todo tipo de trabalho forçado e, quando resistia, era espancada; as mulheres eram abusadas sexualmente e, ao gerar filhos do dono da fazenda onde viviam, perdiam o direito à maternidade, pois seus filhos eram vendidos. Dessa forma, não se permitia a

formação de vínculos familiares. A crueldade atingia a todos/as, sem distinção, fossem homens, mulheres, crianças ou idosos.

Para os/as idosos/as, o agravo era maior já que estes/as eram considerados/as sem serventia e assim era jogados/as à própria sorte. Sem ter como sobreviver, buscavam abrigo em pequenos lugarejos e nesses locais seus descendentes vivem na atualidade, com moradias em situação precária e em bairros periféricos (Nascimento, 1978). Dessa forma, o local que abriga o/a negro/a descendente é o mesmo que a sociedade utiliza como um dos motivos para julgar e condenar, conforme descreveu o historiador Luiz Edmundo (1878-1961) em seu livro “O Rio de Janeiro do meu tempo” e que é citado no artigo publicado pelo IPEA (2011) e de redação de Gilberto Maringoni.

O Brasil é, então, um país em que a sociedade carrega marcas da opressão, uma sociedade que busca omitir a existência do preconceito racial, é o que assevera Nascimento (1978), pois, segundo este autor, a igualdade racial propagada é uma falácia que não consegue esconder os fatos que acontecem com a população negra, africanos/as, afrodescendentes e indígenas.

A sociedade brasileira esconde o preconceito por trás da ideia de uma democracia racial, o que difere significativamente do contexto dos Estados Unidos e da África do Sul. Segundo Carvalho (2018), o regime de *Apartheid* na África do Sul, vigente entre 1948 e 1994, impunha uma segregação racial que privilegiava a população branca, sustentada pelo mito da superioridade racial europeia, separando explicitamente pessoas negras e brancas. Conforme Nascimento (1978), no Brasil, o racismo se manifesta de forma mais sutil, permeando os âmbitos social, psicológico, econômico, político e cultural.

Segundo Carvalho (2018),

O **apartheid** ficou famoso no mundo todo pelas duras leis segregacionistas impostas à sociedade sul-africana. Durante os períodos de vigência desse sistema, os não brancos eram proibidos de frequentar os mesmos lugares que os brancos, de ter a posse de terras, de circular livremente pelo território e é claro, de participar das decisões políticas do país (Carvalho, 2018, p. 2).

Nesse sentido, é essencial compreender o conceito de raça, e Munanga (1988) afirma que alguns autores não associam raça à negritude e, sim, ao significado sociocultural de classe. Na América, a ideia de raça foi uma maneira de

outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista (Quijano, 2005, p. 118).

O racismo brasileiro se manifesta de todas as formas, pois usa máscara para camuflar a crueldade, classifica a população negra como inferior, se agrava através do sincretismo religioso, se entrelaça em questões de Segurança Nacional e da omissão censitária, e a combinação de todas essas ações registram que no Brasil o genocídio aconteceu e vem ocorrendo contra a população negra (IPEA, 2011).

Para Nascimento (1978), a cultura local é imposta e faz com que a cultura africana dispute campo com o sistema dominante, em tentativas de negar e destruir os costumes, conhecimentos, religião, entre outros fatores de origem africana. Sendo assim, Munanga (1988) afirma que as pessoas negras escravizadas foram obrigadas a cultuar deuses desconhecidos e guardar no coração a adoração pelos seus orixás, com isso os/as africanos/as perderam sua origem religiosa quando batizados/as pela igreja católica e foram obrigados a renunciar à sua identidade por conta da opressão social que os transforma em outras pessoas.

Por outro lado, toda a mazela cometida contra a população negra transparece no sentimento de amargura e frustração como um incentivo para o caminho de encontrar a identidade e resistir à marginalização imposta, o que não significa o retorno às tradições ou a uma luta direta contra a dominação estrangeira, e, por isso, a tentativa de retomar as raízes não é apenas uma questão individual. Nascimento (1978) afirma que esse sentimento se manifesta nos encontros em grupos e movimentos, os quais buscam expressar fatores que impactam a evolução político-econômica, tanto interna quanto externamente. A ideia central é que através dos conflitos se encontre soluções que apresentem transformações à comunidade ali reunida.

Esses encontros da comunidade negra deram origem ao Movimento Negro, em que os objetivos e conquistas serão discutidos na próxima seção.

## **2.2 Negritude e Movimento Negro: uma nova era**

*Uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão*

*racial e africana, não teria sido aprendido (Gomes, 2017, p.18).*

O pensamento de Gomes (2017) coloca em ênfase o papel do Movimento Negro para a luta nas conquistas de direitos e principalmente a dignidade do/a negro/a na sociedade brasileira. É inegável que sem a luta do Movimento Negro, em suas diversas formas de expressão e organização, muito do conhecimento que o Brasil tem hoje sobre questões raciais e africanas não teria sido alcançado.

Munanga (1988) descreve o histórico surgimento de um movimento que na época recebeu o nome de Negritude, nesse período as pessoas negras e marginalizadas foram motivadas pelo o sentimento de frustração e passaram a buscar sua identidade e a resistir à dominação, sem, com isso, retornar às tradições ou lutar contra a dominação estrangeira. A impossibilidade de retorno às raízes se expressa através de movimentos que influenciam a evolução política e econômica e transformam contradições em conflitos abertos pela independência e identificação cultural.

Sendo assim, de acordo com Munanga (1988), o grupo "*L'Étudiant Noir*", em 1934, defendeu a liberdade criativa africana e o retorno às raízes culturais, transformando ideologias europeias em ferramentas de expressão. O grupo, então liderado por figuras como Aimé Césaire, que criou o termo "negritude", contribui para fundar o Movimento Negro, que tinha como objetivos buscar a identidade negra, protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação dos oprimidos e promover relações com os povos livres de imposições.

O domínio colonial justificava suas ações com a proposição de civilizar os/as negros/as, apresentando como proposta que se tornariam semelhantes aos europeus brancos, considerados superiores. Essa missão de civilizar acabava reforçando a superioridade do branco e a inferioridade do negro, visto que os africanos foram considerados seres não históricos e sem referências em documentos escritos, o que legitimava a apropriação de suas terras e a exploração econômica.

Sendo assim, é possível refletir sobre como o colonialismo utilizava a violência e o preconceito para justificar seu domínio. O colonizador se via como dono da razão e usava a ideia de "civilizar" para impor sua cultura, negando a

história e a humanidade dos africanos. Essa visão reforçava a suposta superioridade branca e legitimava a exploração.

Pensar sobre a busca por identidade e resistência das pessoas negras, fez a pesquisadora refletir sobre como isso é uma resposta natural à exclusão e à opressão. Mesmo diante de tantas tentativas de apagar culturas e histórias, surgiram movimentos que reafirmaram a importância de reconhecer e valorizar as raízes, sem, necessariamente, negar as influências externas. É como se, em meio à dor e à frustração, essas pessoas encontrassem força para transformar opressão em ação.

Essa ideia de “civilizar” usada durante o colonialismo era uma forma de impor uma suposta superioridade, enquanto deslegitimavam tudo que não seguissem os padrões europeus. Isso não era apenas uma violência física, mas também simbólica, porque negava o valor de culturas, saberes e histórias que eram riquíssimos.

Percebe-se que essas lutas mostram o quanto é poderoso resistir, mesmo quando o sistema tenta convencer de que a pessoa não tem valor, ressaltando, assim, que a busca por igualdade e respeito não é algo novo, mas um movimento contínuo, que precisa ser fortalecido a cada geração.

Munanga (1988) acrescenta que assimilar os hábitos do colonizador tinha como objetivo integralizar o/a negro/a à sociedade e obter uma posição melhor dentro dela. No entanto, essa assimilação também significava a negação da própria cultura e da identidade do/a negro/a. Sendo assim, ao adotar os costumes do colonizador, o/a negro/a muitas vezes se distanciava de sua própria história e de sua própria comunidade. Essa situação de submissão e assimilação cultural teve consequências profundas na formação da identidade negra ao longo dos séculos. A Europa foi implantada na vida do/a negro/a através de conversão ao cristianismo.

Os/as africanos/as se tornaram refém dos colonizadores que os/as consideravam pagãos. Os missionários os/as caçavam ao manifestar sua cultura e religião como se fossem bruxos e feiticeiros. Muitos objetos de arte e da cultura lhes foram arrancados à força e posteriormente queimados, outros foram expostos nos museus. Do lugar que arrancavam as imagens dos/as africanos/as, colocavam uma madona ou um santo de argila ou de madeira de origem europeia (Munanga, 1988).

A igreja católica foi um instrumento de negação da religião africana na América Latina: Haiti, Cuba, Brasil e outros países. A igreja católica viu nos escravizados a possibilidade lucrativa e até os dias atuais persegue e ataca as crenças de matriz africana. Mesmo com a perseguição das igrejas católicas, algumas religiões conseguiram sobreviver e manter sua estrutura completa, outras com a manifestação de algum ritual e/ou alguma divindade (Nascimento, 1978).

É importante ressaltar que a imposta superioridade do colonizador em relação ao/à negro/a é uma construção social, a ideia de raça e a hierarquização destas foi uma invenção dos colonizadores, utilizada como justificativa para a exploração e opressão dos povos negros. No entanto, a história e a luta dos/as negros/as demonstram que a capacidade e a inteligência não estão vinculadas à cor da pele, mas, sim, às oportunidades e condições dadas a cada indivíduo.

Nascimento (1978) destaca como a assimilação cultural no Brasil marginalizou a herança africana, que vive em constante confronto com um sistema criado para negá-la e destruí-la. Barreiras teóricas e práticas impedem os/as descendentes africanos de se afirmarem plenamente na sociedade. Desde o período colonial, as manifestações culturais africanas nunca foram reconhecidas em sua dignidade e valores, refletindo o racismo estrutural do país.

É imperativo reforçar que os/as negros/as não se contentavam com a situação que viviam e, a partir do início do século XX, surgiu um novo tempo em relação à valorização da cultura africana, que teve como objeto principal romper com os elos que se traduzia na reprodução de práticas e valores europeus. Esse foi um passo rumo à libertação ideológica, que era a de buscar a própria origem e lutar contra a opressão, pois buscavam dignidade e autonomia e, para isso, era necessário aceitar a si mesmos, reafirmando sua cultura, sua moral, tanto nos aspectos físicos como psicológicos.

Sendo assim, os/as negros/as no Brasil começaram a valorizar sua cultura e romper com as influências europeias. Esse movimento buscava a libertação ideológica, afirmando a sua identidade, dignidade e autonomia e incentivando-os a aceitar e reafirmar sua própria cultura e moral.

Se durante séculos os/as negros/as foram humilhados/as, o momento oportunizava o encontro de dias melhores. Essa era a possibilidade que delineavam ao se deslocar e ao passar a viver em territórios étnicos, tanto na África quanto nas cidades de origem colonial. A resistência acontecia de forma passiva

através da transmissão da cultura africana por entre as gerações. O sentimento de amargura e frustração mapeava o caminho para a busca da identidade negra e a resistência à marginalização imposta (Munanga, 1988).

Na obra de Munanga (1988) existe a narrativa de Leo Frobenius, cientista alemão, o qual escreveu que em 1906 a civilização africana tinha sua própria cultura, que se manifestava por danças, máscaras, crenças religiosas, entre outros, e esse pensamento traz à tona a negativa de que os africanos não eram bárbaros, ou seja, um alvitre europeu.

Por isso, os/as negros/as privados/as de seus direitos e subjugados/as pelo sistema de opressão, sem outra opção, alimentavam o desejo de se assemelhar aos brancos para obterem uma posição privilegiada na sociedade. Na busca por igualdade, a população negra desenvolvia sentimentos conflitantes em relação aos colonizadores, ora alimentavam admiração e gratidão, visto que os colonizadores representavam o poder e a superioridade social, ora sentiam vergonha e ódio de si mesmos, pois eram tratados/as como inferiores e desvalorizados/as em sua própria cultura.

A população negra buscava se aproximar dos brancos e assimilavam os valores e hábitos culturais dos colonizadores, como a vestimenta, alimentação e até mesmo a língua dominante na tentativa de angariar privilégios. Conhecer a língua dos colonizadores era visto como um sinal de inteligência e prestígio, o que levava os/as jovens africanos/as a aprenderem e utilizar essa língua em detrimento de sua própria língua materna. No entanto, esse fato se descreve no período colonial em que os/as negros/as eram submetidos/as a um sistema de opressão, quando foram induzidos a encontrar meios para a preservação da vida, o que acarretou consequências profundas na formação da identidade negra ao longo dos séculos.

Munanga (1988) narra que a personalidade cultural negra precisava da sua identidade, da fidelidade e da solidariedade para se perceberem como protagonistas negros/as, uma vez que isso alavancaria a autoestima e assim conseguiriam ir contra as imposições dos brancos e esse era o objetivo principal da negritude antes da última guerra. Durante a Segunda Guerra, até aproximadamente 1943, o movimento da negritude ganhou força política.

De acordo a Nascimento (1978), a assimilação cultural é tão eficaz que a cultura africana vive em constante embate com o sistema dominante, que tenta

negar e destruir seus fundamentos e estruturas. Obstáculos teóricos e práticos têm impedido os descendentes africanos de se afirmarem como pessoas íntegras, identificadas e válidas na vida social e cultural brasileira. A cultura e religião de origem africana nunca foram reconhecidas no Brasil.

A divergência de sentidos e sentimentos desperta o desejo do/a negro/a em ser valorizado/a e independente, pois, durante esse período de instabilidade e opressão, as comunidades negras sentem a necessidade de lutar contra as regras impostas pelo colonialismo, imperialismo e racismo. Criar poemas e poesias se transforma em expressão que vai contra as imposições do colonialismo, visto que dessa maneira os poetas negros conseguem transmitir suas experiências, reivindicações e lutas, trazendo à tona a realidade vivida pela população negra, uma forma de questionar a discriminação social (Munanga, 1988).

Munanga (1988) afirma que negritude é um conceito que surgiu durante o Movimento da Negritude, na década de 1930, que foi um movimento intelectual, político e cultural, o qual solidificou a luta pela afirmação da identidade negra, impulsionou a formação de organizações políticas e de sindicatos africanos.

As conquistas das soberanias nacionais serviram como um impulso para as causas africanas que proporcionaram um quadro de ideologias onde os/as negros/as eram os/as protagonistas para buscar o desenvolvimento econômico e social e ainda a representação dos valores que compõem a identidade cultural africana.

Bernd (1988) afirma que negritude é o movimento formado por pessoas negras que passaram a se conscientizar da importância de sua identidade e a lutar contra a ideia de que ser negro era algo negativo. Esse movimento buscou transformar o que era visto de forma pejorativa em algo positivo, resgatando a cultura e a história negra. A negritude não é apenas um momento específico, mas uma busca constante pela afirmação da identidade negra, e seu impacto foi sentido em várias partes do mundo, onde há comunidades negras.

A negritude buscava fortalecer sua identidade e promover a união entre diferentes povos e culturas, utilizando dois pensamentos: um, baseado na mítica que procurava voltar às origens africanas e fortalecer a cultura negra, vista como marginalização; e, a outra, baseada na ideologia que propunha um novo modelo de negro, o qual respondesse às situações históricas e psicológicas passadas durante a colonização, essa era considerada como luta. Conforme Munanga (1988), o

Movimento Negritude recebeu críticas por tentar unir povos geograficamente diferentes e com contextos econômico-políticos diversos.

O Movimento da Negritude pregava que a solidariedade entre os/as negros/as poderia promover mobilizações políticas e ideológicas, pregava sobre a importância de respeitar a diversidade entre os diferentes grupos de negros/as, levando em consideração características sociais, econômicas, políticas e raciais.

Sendo assim, é notório que o Movimento da Negritude buscou transformar a visão negativa sobre a identidade negra para elevar a autoestima da população negra, no resgate da cultura, da história e do orgulho de ser negro. Isso faz refletir sobre como essa luta pela afirmação da identidade negra continua sendo necessária na atualidade.

Em uma sucessão de narrativas trágicas, não bastava então ter sido perseguido, pois uma grande parcela de pessoas que construiu a nação foi oprimido/a e colocado/a à margem social. Gomes (2017) destaca que com o surgimento da República, em 1889, os imigrantes foram incentivados a dar vida ao sistema de “embranquecimento” do país, marginalizando ainda mais os negros e seus descendentes. E assim, a população negra e seus descendentes livres da escravidão não conseguiram efetivar a emancipação, já que estavam presos ao racismo e as desigualdades raciais.

Diante a tantas mazelas sofridas, em 1978 a população negra do Brasil dá origem ao Movimento Negro. Um movimento composto especialmente por pessoas negras que começou com ações para destacar que as desigualdades enfrentadas pela população negra brasileira não eram apenas resultado do passado escravagista, mas também de fatores econômicos, políticos e culturais complexos.

Assim como outros movimentos sociais já existentes no período, o Movimento Negro buscou e busca ainda na atualidade reconstruir identidades, questionar conceitos e politizar a realidade social, tornando-se um agente político fundamental na construção de novos significados para as questões étnico-raciais na história do Brasil (Munanga, 1988).

A educação é uma das principais demandas do Movimento Negro, pois é vista como essencial para a inserção da população negra no mercado de trabalho. De acordo com Gomes (2017), desde o início do século XX, o movimento tem lutado para garantir o acesso da população negra à educação pública,

intensificando debates educacionais nas décadas de 1940 e 1960 e no final dos anos 1970 durante a Ditadura Militar.

Nesse período, diversas entidades do movimento Negro se uniram e fundaram o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), priorizando a educação e o trabalho na luta contra o racismo. O MUCDR desempenhou um papel importante na formação de intelectuais que se tornaram referências acadêmicas em estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Se para o Movimento Negro a educação é um instrumento que pode erradicar o racismo e sua repercussão negativa contra a população negra, por outro, durante o período em que a pesquisadora esteve em campo para pesquisa, ela percebeu que, apesar da existência de uma Lei que rege e orienta sobre a educação antirracista como forma de reparação, a população que em tempos outrora foi escravizada e sua mão de obra contribuiu para a construção da nação, infelizmente ainda há falta de informação e o não cumprimento do que rege a Lei nº 10.639 de 2003.

Conforme Gomes (2017), o Movimento Negro, que surge após os anos 1970, desafia a bondade mascarada através da comemoração passiva do dia 13 de maio, o qual comemorava a libertação dos/as escravizados/as, uma ação refletida em falsa benevolência. O Movimento Negro prioriza o dia 20 de novembro com efeito para comemoração, visto ser o dia da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da luta contra a opressão negra, dando sentidos aos esforços para incluir essa interpretação histórica nos currículos escolares, marcando o mês de novembro como o mês da consciência negra em diversos municípios brasileiros.

A inclusão do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no calendário escolar e a valorização da beleza negra são conquistas do processo de reeducação promovido pelo Movimento Negro, visando à superação do racismo e à promoção da igualdade racial. Neste sentido, foi confirmado, ainda em *locus*, que o Dia da Consciência Negra, quando recebe algum significado, serve apenas para cumprir o calendário escolar e não apresenta relevância para os/as estudantes.

É fundamental reconhecer o Dia da Consciência Negra como um marco na luta contra o racismo e na valorização da cultura e história afro-brasileira. Por isso, é essencial que essa data seja inserida no calendário escolar com um propósito significativo e transformador.

Conforme artigo publicado pela Federação dos Empregados em Estabelecimentos Bancários dos Estados da Bahia e Sergipe (FEEB) em *site*, em Salvador, o primeiro feriado nacional de 20 de novembro, instituído pela Lei nº 14.759/23, foi marcado por mobilizações como a 16ª Lavagem da Estátua de Zumbi, no Pelourinho, com danças e músicas africanas e afro-brasileiras, a 21ª Caminhada da Liberdade, partindo do Curuzu, e a 45ª Marcha Zumbi-Dandara, saindo do Campo Grande. A Marcha homenageou Mestre Môa do Katendê, assassinado em 2022, com a entrega de uma escultura de berimbau à sua filha, destacando sua contribuição na luta contra o racismo e na valorização da memória negra (2024).

Sobre a relevância social do Movimento Negro e coadunando com Munanga (1988) e com Gomes (2017) tem-se que o engajamento das pessoas no Movimento Negro possui papel crucial na conscientização da sociedade brasileira sobre questões que estão ligadas intrinsecamente à raça, à etnia e à cor da pele e ainda atua para desenvolver o pensamento crítico e perspectivas emancipatórias. É inegável que o Movimento Negro é responsável pela conquista de políticas de igualdade racial e ainda que sem o Movimento Negro essas mesmas políticas sequer teriam sido idealizadas, muito menos implementadas.

Sendo assim, o Movimento Negro, além de buscar garantir direitos sociais para a população negra, exerce uma função educativa, pois, em ações conjuntas com a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, retiram do silêncio os oprimidos ao realizar denúncias que afetam diretamente a população negra e que potencializam suas fragilidades. O Movimento Negro tem conduzido essas pessoas à emancipação e à valorização de suas identidades.

Nesse sentido, Santos (2002) afirma que a Sociologia das Ausências busca revelar como certas realidades e conhecimentos são intencionalmente ignorados ou desqualificados pelo sistema dominante, que valoriza apenas o que se encaixa nas normas capitalistas, ocidentais e científicas. Por outro lado, a Sociologia das Emergências busca identificar sinais de novos futuros e alternativas que estão surgindo nas margens desse sistema, muitas vezes a partir de práticas e saberes locais. Juntas, essas abordagens mostram que há mais diversidade e possibilidades do que o sistema atual reconhece.

Deste modo, a Sociologia das Ausências se conecta ao Movimento Negro ao mostrar como as contribuições e vivências negras foram historicamente ignoradas

ou desqualificadas pelo sistema dominante, que privilegia saberes ocidentais, capitalistas e científicos. Portanto, o Movimento Negro, ao lutar pelo reconhecimento dessas experiências e conhecimentos, faz surgir novas narrativas e perspectivas que desafiam essa exclusão. Por outro lado, a Sociologia das Emergências se relaciona com ações culturais, sociais e políticas que criam alternativas e perspectivas de futuro melhor para a população negra do país, mostrando que há muito mais diversidade e possibilidades que vão além das impostas pelas estruturas sociais hegemônicas (Santos, 2002).

Essas ideias reforçam que mesmo diante de tantas dificuldades, existem caminhos para mudar o que parece imutável. É sobre dar espaço para o que foi apagado e construir um futuro mais diverso e justo.

Gomes (2017) confirma que o Movimento Negro é responsável por articular e difundir os saberes construídos tanto por grupos hegemônicos quanto o contra-hegemônico em nossa sociedade, assim como desempenha papel fundamental nas relações sociais e políticas, atuando como pedagogos e questionando os conhecimentos científicos estabelecidos, o que resulta na emergência de novas temáticas e no dinamismo do conhecimento.

Dessa forma, Gomes (2017) explica que o Movimento Negro em conjunto com intelectuais negros/as e não negros/as buscaram alertar a sociedade e o Estado sobre a desigualdade que afeta a população negra, visto que não é apenas reflexo do período colonial e, sim, um fato social, econômico e cultural.

A nação tem passado por mudanças na formação social e o reconhecimento da existência do racismo tem ganhado relevância. Sendo assim, o Movimento Negro questiona a história do país e reformula instrumentos teóricos e ideológicos para elucidar como o racismo se manifesta no país e no cotidiano daqueles/as que são vítimas do racismo (Gomes, 2017).

A força da população negra se manifesta por meio de uma reivindicação emancipatória e afirmativa, o que lhes confere o papel de atores políticos significativos. Isso ocorre porque, conforme aponta Gomes (2017), o Movimento Negro é composto por diversas organizações que buscam combater o racismo, promover a valorização da cultura negra no Brasil e eliminar as barreiras sociais que impedem pessoas negras de ocupar espaços e lugares sociais.

Para Gomes (2017), o Movimento Negro tem na educação uma ferramenta de intervenção para reverter à negação de direitos e promover a emancipação

social, considerando, especialmente, o longo período em que o acesso à educação foi negado aos/as negros/as no Brasil. A educação foi uma conquista que se deu por meio das lutas desses grupos não hegemônicos, porém a morosidade da política educacional brasileira em atender às demandas educacionais e históricas levou o Movimento Negro a criar projetos educativos próprios para valorizar a história, a cultura e os saberes da população negra, visto existir ausência de encaminhamentos adequados dessas iniciativas para as escolas e para o poder público.

A partir do ano 2000, no Brasil, o Movimento Negro intensifica sua luta por igualdade racial, enfatizando a educação, apresentando como proposta uma mudança radical na teoria e na prática pedagógica, promovendo uma Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências que valorizem as epistemologias do Sul, reconhecendo os saberes marginalizados e promovendo um diálogo entre os diferentes conhecimentos (Gomes, 2017).

Deste modo, acredita-se que a intensificação da luta por igualdade racial pelo Movimento Negro, a partir dos anos 2000, é um marco importante para a educação. Faz todo sentido propor mudanças profundas na forma como se ensina, valorizando saberes que sempre foram marginalizados. Percebe-se, ainda, que a sociologia das ausências e das emergências reforça a urgência de incluir vozes historicamente silenciadas e de promover um diálogo entre diferentes saberes, pois a educação deve ser, acima de tudo, um espaço de transformação, inclusão e reconhecimento das diversidades.

Desta forma, para avançar nas reivindicações e garantias de direitos à população, em especial a negra, é imprescindível superar a dicotomia entre conhecimento e saber, reconhecendo sua contextualização política e histórica, e promovendo uma pedagogia mais inclusiva e sensível à diversidade nos currículos escolares.

A influência da ciência moderna gerou uma divisão entre conhecimento e saber, afetando tanto a educação quanto a produção científica educacional. Gomes (2017) destaca que os saberes do Movimento Negro e da comunidade negra, mesmos divergentes dos conhecimentos científicos, se baseiam em experiência racial. Diante do exposto, o Movimento Negro buscou inserir no currículo escolar os saberes de uma educação com perspectiva de respeito, que transmita o conhecimento dos valores, história e cultura africana.

A inclusão desses saberes na educação foi impulsionada pela Lei nº 10.639 de 2003. A referida lei alterou a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) e previu mudanças no currículo escolar da Educação Básica para a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares (Brasil, 2003). No entanto, a lei enfrenta desafios para sua implementação, já que os conhecimentos e saberes africanos e afrodescendentes presentes nesses documentos não são reconhecidos no campo educacional, em uma disputa que ocorre primordialmente nos currículos (Gomes, 2017).

Nas escolas públicas, a luta contra o racismo se depara com a falta de formação de docentes para intervir em manifestações racistas e ainda para o trabalho pedagógico voltado para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira de forma correta, pois os currículos escolares inserem práticas descontextualizadas apenas no Dia da Consciência Negra, fato comprovado no *locus* da pesquisa.

O Movimento Negro por meios de ações, de marchas e de reivindicações procura redefinir os padrões estabelecidos e se posicionar afirmando politicamente a identidade negra. Ao buscar por políticas de ações afirmativas, essas ações têm sido cruciais para conduzir a sociedade brasileira ao conhecimento da história, da cultura, dos valores e da religião africana e afro-brasileira, além dos direitos políticos e acadêmicos, desafiando a invisibilidade da população negra na sociedade com vistas para o combate do racismo. Nesse sentido, Gomes (2017) coloca que os saberes estético-corpóreos da comunidade negra são essenciais para reafirmar a presença e ancestralidade negra.

Gomes (2017) assegura que a desigualdade e o desemprego afetam principalmente a população negra no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas específicas para corrigir as disparidades raciais. Sendo assim, a autora coloca que durante o governo democrático popular, de 2003 a 2016, políticas sociais e ações afirmativas beneficiaram significativamente a população negra, mas, em 2016, retrocessos influenciaram diretamente a população negra do país, nos setores político e econômico.

Assim, com o objetivo de garantir que a população negra acesse a educação em nível superior para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos científicos, o Movimento Negro buscou implantar ações afirmativas que, através de cotas raciais, desafiam a ideologia racista e garantem novos direitos aos/às jovens

negros/as, mas também geram conflitos quando diferentes origens étnico-raciais se encontram através das cotas (Gomes, 2017; Pinheiro, 2023).

A Agência de Comunicação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) publicou uma reportagem realizada por Danilo Oliveira em novembro de 2020 com o título: “18 anos de Cotas na UNEB: Histórias de Lutas e Garantia de Direitos”, divulgando que com o apoio e luta da reitora daquele período, professora Ivete Sacramento, “[...] A UNEB foi a primeira instituição de ensino superior do Brasil a instituir o sistema de cotas raciais a partir de deliberação interna, sem decretos do executivo estadual [...]” (Oliveira, 2020).

As cotas raciais são um marco na luta pela inclusão e igualdade, especialmente no ensino superior, onde por tanto tempo a população negra foi sub-representada. Deste modo, o Movimento Negro teve a visão e a coragem de propor essa política como uma forma de desafiar a ideologia racista, trazendo que as cotas não só garantem oportunidades, mas também colocam em pauta a importância da reparação histórica e da diversidade nos espaços acadêmicos.

Por outro lado, é interessante notar como essa conquista também traz desafios. Quando pessoas de diferentes origens étnico-raciais se encontram através das cotas, surgem conflitos que refletem as tensões históricas e sociais que ainda precisamos superar. Esses encontros são oportunidades para discutir essas diferenças e construir relações mais justas, mas é claro que o caminho não é simples.

O fato de a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ter sido a pioneira na implementação das cotas raciais sem depender de decretos externos, graças à força e ao compromisso de lideranças como a professora Ivete Sacramento, mostra como uma instituição pode ser protagonista de mudanças significativas quando se posiciona com coragem. É uma lembrança de que cada passo dado nessa direção foi fruto de muita luta e determinação.

O Movimento Negro, ao criticar a ideologia da branquitude na sociedade brasileira, busca descolonizar currículos e conhecimentos acadêmicos, visando a superação do racismo, do patriarcado e do capitalismo global. A situação atual dos movimentos sociais reflete esse esforço, enfrentando múltiplas formas de discriminação e a colonialidade do poder, do ser e do saber (Gomes, 2017).

Conforme Gomes (2017), embora exista o desejo de colaborar com outras lutas sociais, essas iniciativas frequentemente mantêm fronteiras rígidas,

dificultando uma integração plena entre as forças progressistas. Mesmo com o potencial de mobilização gerado pela indignação frente ao sofrimento humano e à pobreza extrema, a interligação entre os movimentos permanece limitada.

Pinheiro (2023) explica que o termo "branquitude" não se refere a indivíduos em suas singularidades, mas a uma categoria social que representa um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. No Brasil, essa identificação ocorre de forma fenotípica, baseada em características genéticas. Essas vantagens são chamadas de privilégios e beneficiam todas as pessoas brancas, independentemente de sua intenção ou consciência em relação a isso (Pinheiro, 2023).

Um dos temas que mais é discutido pelo Movimento Negro brasileiro é a identidade racial. Ser negro em uma sociedade que os associa como inferiores (feios, sujos, incompetentes, pobres, atrasados culturalmente) faz com que a construção da identidade do negro e da negra seja um grande desafio.

Para o Movimento Negro, o significado da identidade racial é muito importante. Quando um/a negro/a se percebe com pertencimento racial, também se engaja na luta política. O reconhecimento do pertencimento e da consciência negra é determinado por fatores como a vivência com a cultura do seu grupo e do grupo branco, o grau de miscigenação, os traços negróides no fenótipo, e as experiências relacionadas à discriminação racial que sofreu, além do conhecimento dos direitos como parte da população que contribuiu para a construção do país (Bento, 2012).

No entanto, da mesma forma que o Movimento Negro pode levar o/a negro/a a adotar uma perspectiva diferente em relação à luta por seus direitos, isso também pode resultar em um afastamento do Movimento Negro e da luta política pela igualdade racial (Bento, 2012). Essa situação ficou evidente durante uma roda de conversa ao discutirmos a reparação às pessoas negras por meio das cotas para negros/as para acesso à universidade. A coordenadora pedagógica em substituição, uma mulher negra, se opôs a essa política, alegando que as cotas aumentavam as desigualdades e retiravam de outras pessoas o acesso à universidade.

Esse comentário faz refletir sobre como a luta por igualdade racial é complexa e atravessada por diferentes perspectivas, até mesmo dentro da própria população negra. É compreensível que existem divergências em relação a políticas

como as cotas raciais, especialmente considerando que elas desafiam narrativas tradicionais sobre meritocracia e igualdade. No entanto, é importante lembrar que essas políticas não são um "privilegio", mas, sim, um mecanismo de reparação histórica e de ampliação de oportunidades para grupos que foram sistematicamente excluídos.

A fala da coordenadora pedagógica, por mais que represente uma visão diferente, também mostra como o racismo estrutural afeta até mesmo a forma como pessoas negras enxergam as ações afirmativas. A ideia de que as cotas "aumentam desigualdades" é muitas vezes resultado de uma visão que ignora os séculos de desigualdades impostas pela sociedade e o impacto dessas políticas em corrigir esse desequilíbrio.

Assim, esse pensamento reforça a necessidade de diálogo e de espaços como rodas de conversa para debater essas questões. É nesses momentos que podemos desconstruir mitos e ampliar a compreensão sobre o papel transformador das cotas e outras ações afirmativas na luta pela igualdade racial.

No contexto da Pedagogia da Diversidade, o estudo dos saberes emancipatórios do Movimento Negro se faz fundamental. Esses saberes favorecem para que se reconheça e valorize as diferenças raciais, de gênero, culturais e ainda apresente em seu contexto ações para promover a inclusão dos saberes emancipatórios do Movimento Negro (Gomes, 2017). Dessa forma, a autora afirma que

Na pedagogia da diversidade a educação é vista como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem (Freire, 1999). E é esse mesmo autor que nos diz que a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. A pedagogia da diversidade é uma pedagogia emancipatória. Ela tenciona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico do campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação (Gomes, 2017, p. 136).

De acordo a Costa (2015), a Pedagogia da Diversidade trata das diferenças culturais, sociais e individuais que surgem no ambiente escolar. Ao abordar a diversidade, discutem-se os impactos no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente quando o/a professor/a não está preparado/a para lidar com essas variações. A diversidade influencia como a realidade é compreendida na escola e na comunidade, demandando uma reflexão crítica sobre desigualdades sociais.

Costa (2015) concorda com Freire (1992) ao afirmar que a Pedagogia da Diversidade é uma abordagem educacional que valoriza e integra a variedade de identidades e experiências dos/as estudantes, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais, étnicas, sociais e individuais, apresentando como objetivo criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que promova a igualdade e a justiça, enquanto valoriza a pluralidade de perspectivas e experiências dos/as discentes.

Nesse sentido, Gomes (2017) completa seu pensamento afirmando que no Brasil a escola pública resulta de uma longa luta popular pelo direito à educação, o que faz parte do processo de emancipação social. Historicamente, a escola se desenvolveu como uma instituição reguladora, marcada por regras, normas, divisão de conteúdos e valorização do conhecimento científico. Contudo, muitas vezes, ela negligência o fato de receber pessoas com marcas da desigualdade racial, que foi intensificada pela globalização capitalista, discriminando-as por suas diferenças e desconsiderando seus saberes.

Sendo assim, o desafio de promover a emancipação e superar as desigualdades raciais demanda a construção de uma Pedagogia da Diversidade, que reconheça e valorize as diferenças de raça, gênero e cultura. Essa pedagogia encontra suas raízes na história de luta da população negra brasileira, especialmente no século XX, com a atuação do Movimento Negro e das suas iniciativas educacionais alternativas (Gomes, 2017).

Conforme destacou Ricardo Manuel Santos Henriques, que atuou como Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, de 2004 a 2007, e como mencionado por Cavalleiro (2005), a Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Educação Básica, tanto públicos quanto privados, reconhecendo e valorizando a participação do povo negro nas esferas social, econômica e política, relacionadas à História do Brasil (Cavalleiro, 2005).

Além do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, é imprescindível a inserção da História e a Cultura dos povos originários, os indígenas. Com esse objetivo, foi instituída a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, fruto das reivindicações dos povos indígenas por reconhecimento e valorização de sua história, valores e cultura no Brasil, que apresentou ser desconhecida por algumas colaboradoras.

A princípio, a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/03 gerou muitas polêmicas, pois o entendimento é que seria destinada à Educação Básica, ou seja, era compreendido que atingiria apenas o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por isso, consultas foram realizadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 003/04 (Brasil, 2004) apresentou como resposta que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deveria receber as modificações necessárias em seu currículo para a implementação do que é previsto em lei para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Na escola em que foi realizada a pesquisa, observou-se uma marcante falta de conhecimento sobre a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 voltada à Educação Infantil, conforme orienta o Parecer CNE/CEB nº 003/2004. Algumas colaboradoras da instituição ainda associavam a aplicação da lei apenas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sem entender que as diretrizes também se aplicam à Educação Infantil. Essa compreensão limitada gerou lacunas no currículo e uma ausência de atividades voltadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na primeira etapa da Educação Básica. A falta de conhecimento da legislação e das orientações do CNE refletiu-se em uma prática pedagógica que carece de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial desde a infância.

Sendo assim, esse esclarecimento se faz essencial já que se vislumbra a construção de uma sociedade melhor, onde as pessoas venham a ter os seus direitos garantidos independente de raça, credo, gênero, entre outros. Considerando essa perspectiva, a educação antirracista deve ser iniciada a partir da Educação Infantil, pois muito do que se é praticado socialmente vem da educação que foi oferecido desde a infância (Pinheiro, 2023).

A seguir, o terceiro capítulo tem o objetivo de descrever como ocorre o desenvolvimento infantil, o reconhecimento da identidade da criança negra e sua trajetória escolar, além de explorar o processo de formação inicial e continuada dos/as professores/as no Brasil, destacando elementos e características que promovam a educação antirracista. Para esse diálogo, serão utilizados os aportes teóricos de Corsaro (2011), Pinheiro (2023), Gomes (2017), Cavalleiro (2001; 2005; 2012) e Bento (2012; 2022). Outros/as autores/as também contribuirão para o desenvolvimento da discussão, trazendo diferentes posicionamentos ao longo do texto.

### **3 INFÂNCIA NEGRA E FORMAÇÃO DE DOCENTES: CONTEXTO HISTÓRICO DO PRECONCEITO RACIAL E SUAS REPERCUSSÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL DO BRASIL**

#### **3.1 O racismo e os impactos para o desenvolvimento de crianças negras no Brasil**

Para conduzir o leitor à compreensão sobre a importância da educação antirracista desde a Educação Infantil, conforme previsto na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), serão apresentados, a princípio, dados sobre as situações que afetam a população negra.

No Brasil, a população se compõe por aproximadamente 55% de negros/as (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Essa população ainda sofre pela desvalorização histórica e estrutural de seus direitos, sofrendo racismo que se manifesta em diferentes esferas da sociedade. Isso se reflete no acesso desigual à educação, saúde e oportunidades de emprego. Há ainda falta de representatividade positiva nas mídias e nas posições de poder, perpetuando estereótipos e reforçando a exclusão. Essas desigualdades são heranças de um passado colonial e escravocrata, que continua a impactar as vidas das pessoas negras no presente.

Discutir sobre racismo torna-se complexo visto que a sociedade brasileira se considera isenta de reações de preconceito e discriminação racial, porém os números de mortalidade apresentados nos noticiários mostram uma realidade diferente. O artigo de Arcoverde (2022), publicado pela Globonews, alerta sobre o número de homicídios praticados contra a população negra, os quais foram registrados na segunda edição do relatório “Violência Armada e Racismo”, sendo que o estudo foi realizado pelo Instituto Sou da Paz e demonstram que “A taxa de homicídios por 100 mil habitantes de negros em 2020 no Brasil foi de 51, número quase quatro vezes maior do que a de homens não negros (14,6)” (Arcoverde, 2022).

Os dados mencionados reforçam o que é apontado pelo IBGE (2022) quando afirmam que o número de homicídio entre a população negra aumentou de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes entre os anos de 2012 a 2017, e ainda que a pobreza e as mortes violentas no Brasil possuem cor e faixa etária,

pois muitos dos assassinatos foram cometidos contra negros/as na faixa dos 15 aos 29 anos de idade.

Como pesquisadora, sinto uma profunda angústia ao obter dados expressando que o Brasil é composto por mais da metade da população por pessoas negras onde as desigualdades continuam extremamente evidentes, especialmente no acesso à educação, saúde e emprego. O racismo, infelizmente, ainda está enraizado em diversas áreas da nossa sociedade e afeta a vida das pessoas negras de forma violenta e cruel. Os números alarmantes sobre os homicídios de negros e negras revelam a dureza de um sistema que segue marginalizando e excluindo. Não há como negar que o racismo é uma questão estrutural e histórica que exige ação imediata e constante.

Nessa vertente, Camilloto e Camilloto (2022, p. 3) afirmam que “Na estrutura das relações sociais brasileiras, o racismo está implícito (e, tantas outras vezes, está escancarado) nas relações interpessoais e institucionais, sendo quase naturalizado como uma ordenação social inerente à própria cultura”. Nessa vertente, o racismo está tão atuante nas classes sociais que causam desvantagens sociais, econômicas e simbólicas, não sendo pouco o peso de ser pobre, desacreditado, e silenciado pelas ações hegemônicas da identidade branca, em que discursos e ações racistas tornam-se verídicas por sua repercussão, promovendo, assim, o sentimento de inferioridade e exclusão estética na população negra.

As desvantagens impostas pelo racismo e pelo menosprezo promovido pela branquitude têm impacto direto na construção da identidade de pessoas negras. Nesse contexto, Munanga (2005) aponta que a educação antirracista oferece possibilidades para desencadear reflexões sobre o racismo e o preconceito, contribuindo para a desconstrução das ideias discriminatórias e racistas dirigidas contra a população negra.

Dessa forma, a escola, enquanto instituição social, deve desempenhar um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos construídos ao longo da história, acompanhando simultaneamente o desenvolvimento humano, social e subjetivo. Por isso, a educação carrega a responsabilidade de formar cidadãos capazes de transformar sua realidade, inserindo-os em uma sociedade marcada por preconceitos e exclusão. Neste sentido, Pinheiro (2023) argumenta que a educação antirracista deve começar a partir da Educação Infantil, apresentando às

crianças a verdadeira história dos/as africanos/as e desconstruindo estereótipos consolidados para marginalizar pessoas negras, como uma ideia de um povo sem cultura e incivilizado.

Munanga (1988) menciona sobre a complexa relação entre raça e classe na sociedade, destacando a divergência de pensamentos entre alguns autores, onde a raça não tem associação à negritude, mas, sim, ao significado social e cultural de classe, perdendo sua característica de identificação, o que pode camuflar a realidade das desigualdades raciais que persistem na sociedade. Ainda para Munanga (1988), o preconceito racial faz parte do cotidiano da vida de muitas pessoas, e muitas dessas atitudes preconceituosas são adquiridas desde a infância e perpetuadas pelo sistema educacional. Portanto, é um problema complexo que envolve tanto aspectos sociais quanto culturais, tornando essencial o combate do racismo em todos os níveis, incluindo a educação.

Em entrevista fornecida ao Café Filosófico, em abril de 2023, Munanga afirma que racismo é um problema complexo porque não existe uma única solução para combatê-lo. Se houvesse, a humanidade já teria resolvido isso. Ele nasce das diferenças entre as pessoas – de raça, gênero, classe ou idade –, que deveriam ser uma riqueza coletiva, mas acabaram sendo transformadas em hierarquias de superioridade e inferioridade.

O racismo que interessa combater é aquele que ainda vitimiza não brancos, fruto da chamada “ciência das raças”, que, na modernidade ocidental, classificou e hierarquizou seres humanos com base na cor da pele e em traços físicos. Apesar de a ciência moderna, desde o século XX, ter concluído que raças não existem biologicamente, o racismo criado por essas ideias persiste. Ele foi usado para justificar a colonização de países africanos e continua a causar desigualdades até hoje. Assim, embora o racismo “científico” tenha sido superado, o racismo real, enraizado nas sociedades, ainda precisa ser combatido (Munanga, 2023).

Munanga se apresenta em períodos distintos para explicar o racismo como um problema estrutural e contínuo. Em 1988, o autor destaca como o preconceito racial é uma prática cotidiana aprendida desde a infância e sustentada pelo sistema educacional. Essa ideia reflete o racismo como algo enraizado cultural e socialmente, moldando comportamentos e naturalizando desigualdades.

Já na entrevista de 2023, Munanga reforça que, embora a ciência tenha superado a ideia de raças biológicas, o racismo que nasceu dessas teorias ainda

persiste. Ele mostra que as hierarquias criadas no passado, como a justificativa para a colonização, se transformaram em desigualdades modernas, evidenciando que o racismo não foi superado, apenas se adaptou.

Deste modo, Munanga (2023) ressalta em suas ideias a continuidade das práticas racistas, desde a infância, no âmbito educacional, até os sistemas sociais atuais. Isso conduz a refletir que o combate ao racismo exige mudanças profundas, tanto nas estruturas sociais quanto na formação educacional, para romper com esse ciclo histórico.

Conforme Souza (2001), o Movimento Negro atua em dois setores da educação: na formação de educadores e na criação de materiais pedagógicos que abordam o racismo, a discriminação racial e as desigualdades resultantes dessas questões. Dessa forma, é fundamental tratar de temas que envolvem o desenvolvimento pessoal e subjetivo, o que será abordado na próxima seção.

### **3.2 O desenvolvimento infantil/escolarização/identidade negra infantil**

Esta seção apresenta destaque na criança negra, abordando seu desenvolvimento cognitivo, social e escolar, destacando os impactos do racismo e preconceito que a criança negra enfrenta. Baseado em Abramowicz e Oliveira (2010) e Corsaro (2011), o texto discute como as interações sociais moldam o desenvolvimento infantil. No entanto, ao olhar especificamente para a criança negra, é essencial reconhecer a influência histórica do legado escravocrata que afeta sua autoestima e identidade.

Esse legado histórico, o racismo, impõe desafios profundos no desenvolvimento social e emocional das crianças negras, frequentemente resultando em baixa autoestima. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial, pois é essencial para combater estereótipos, promover a valorização da identidade negra e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças possam se reconhecer e se sentir respeitadas em sua diversidade.

É pensando assim que os diálogos sobre criança e infância começaram a se intensificar no século XIX, quando se reconheceu a necessidade de dedicar cuidados adequados às crianças. Essa mudança ocorreu em resposta a altos índices de mortalidade infantil, exploração do trabalho infantil e pobreza que

permeavam a vida das crianças na época. A necessidade de cuidados médicos foi reconhecida, mas a abordagem da época centrava-se principalmente no desenvolvimento biológico e nas condições de sobrevivência das crianças. Nesse contexto, as estatísticas e os estudos realizados por psicólogos visavam mensurar aspectos como o desenvolvimento intelectual e a fala (Abramowicz e Oliveira, 2010).

Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que os dados colhidos através da análise obtida nos estudos realizados com crianças eram apresentados por meio de gráficos, com curvas e linhas para o controle do desenvolvimento infantil. Da mesma forma, esses gráficos eram usados para compreender se entre as meninas e os meninos a raça ou etnia também faziam parte como fatores de análise da aprendizagem, sendo que o que se pretendia na verdade era averiguar em que condições a aprendizagem se efetivava e em que nível isso acontecia.

A criança era então educada para se tornar um adulto, e a partir da década de 1980 um novo campo teórico se constitui, potencializando a medicina e a psicologia para os cuidados de crianças. Assim, Abramowicz e Oliveira (2010) seguem os relatos afirmando que no Brasil, somente nos anos de 1990, a sociologia se volta à infância, recorrendo aos pedagogos e aos sociólogos para apoio nesse estudo.

A elaboração de novas metodologias facilitou compreender que as crianças produzem culturas a partir delas próprias. Por isso, Abramowicz e Oliveira (2010) e Corsaro (2011) seguem a mesma linha de pensamento quando afirmam que as crianças manifestam a cultura de pares em espaços onde se sentem livres da dominação dos olhares de adultos, em espaços que podem brincar livremente com outras crianças, como na recreação escolar, em parques e espaços em que elas podem encontrar autonomia.

De acordo com Corsaro (2011), a "cultura de pares" refere-se ao conjunto de valores, normas, crenças e práticas que as crianças criam e compartilham entre si durante suas interações em grupos. O autor enfatiza que, em vez de serem apenas influenciadas pela cultura dos adultos, as crianças são agentes ativas que criam suas próprias culturas dentro do contexto de suas relações com outras crianças. A cultura de pares é vista como um espaço de socialização importante, onde as crianças não só reproduzem, mas também transformam aspectos da cultura adulta, desenvolvendo habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Sendo assim, a Sociologia da Infância<sup>1</sup> toma, como ponto de partida para realizar os estudos, a observação e a participação das crianças quando estão se reinventando, imitando, ou seja, sendo criança em sua pluralidade e, dessa forma, a criança passa a ser vista e entendida por sua especificidade. Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que a Sociologia da Infância crítica abordagens psicológicas e biológicas, uma vez que reconhece a diversidade das experiências infantis, incluindo fatores, como classe social, gênero, etnia, raça e religião, e que

Na realidade, há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a criança e a infância, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem [...]. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade (Abramowicz e Oliveira 2010, p. 44).

Sendo assim, compreender o universo infantil é complexo, visto que é necessário escutar o que as crianças dizem, pois, entre as crianças, existem a diversidade e a alteridade. O discurso sobre a diversidade propõe o multiculturalismo<sup>2</sup>, com uma pedagogia que se apresenta em possibilidades para acomodar o que é diverso. Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que a compreensão de cultura não pode ser generalizada ou universalizada, especialmente ao tratar de diferenças, diversidade e cultura negra.

Neste sentido, Abramowicz e Oliveira (2010) ressaltam que essas questões exigem uma "inclusão diferenciada", ou seja, uma abordagem que reconheça e respeite as especificidades de cada grupo cultural. No entanto, essa inclusão muitas vezes vem acompanhada de manifestações de racismo, que limitam a real integração e equidade.

A inclusão diferenciada refere-se ao processo em que todas as crianças são incluídas na escola, mas tratadas de forma desigual, com as crianças negras frequentemente enfrentando discriminação e reforço de estereótipos negativos. Embora as crianças negras sejam incluídas no ambiente escolar, o tratamento diferenciado e a perpetuação de desigualdades raciais afetam sua autoestima e

---

<sup>1</sup> Sociologia da Infância na contemporaneidade é uma área emergente para pensar a prática docente com crianças (Silva; Raitz; Ferreria, 2009).

<sup>2</sup> No livro "A Identidade Cultural na Pós-Modernidade," Stuart Hall discute como as identidades se formam em um mundo multicultural. O autor afirma que a identidade é dinâmica e muda com as experiências culturais e defende que o multiculturalismo envolve reconhecer e valorizar as diferenças culturais, resalta ainda a importância de uma educação que respeite essas identidades e ofereça acesso igual à cultura (Hall, 2006).

percepção de si mesmos. Esse fenômeno é uma forma de racismo institucionalizado, que, ao invés de promover igualdade, segmenta e marginaliza as crianças negras, tornando sua inclusão superficial e desigual (Abramowicz e Oliveira, 2010).

Essas reflexões levam a discussões mais amplas sobre identidade e pluralidade cultural, destacando a importância de lidar com essas questões de maneira crítica e consciente, pois

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é, um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo (Abramowicz e Oliveira, 2010, p.45).

Deste modo, a criança conecta o passado e o futuro ao interagir com o mundo, aprendendo com as gerações anteriores e se expressando de forma única. Embora faça parte do presente, ela é imprevisível, já que seu potencial de transformação e a inovação não podem ser completamente antecipados. Abramowicz e Oliveira (2010) expõem que as crianças ocupam lugares aparentemente inferiores na sociedade, a ponto de não se encontrar na história, de forma geral, nenhum material que tenha sido produzido por elas mesmas, ou seja, não são elas que escrevem e muito menos elas que registram suas histórias.

A concepção subjacente à ideia de preparação para a vida adulta vê a infância como uma fase transitória, em que a criança estaria sendo moldada para o futuro, com foco no que ela será quando adulta. No entanto, Corsaro (2011) adverte que, embora a infância seja temporária para as crianças, é uma categoria permanente para a sociedade. O autor destaca que, em vez de apenas se prepararem para a vida adulta, as crianças já são participantes ativos da sociedade desde o nascimento. Reconhecê-las como membros plenos torna a infância parte integrante e fundamental da estrutura social, com valor próprio, e não apenas como uma fase de transição.

Corsaro (2011) utiliza o termo reprodução interpretativa para abordar aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O autor afirma que as crianças criam e recriam suas próprias culturas, partindo das informações dos adultos para lidar com suas preocupações. Dessa forma, o termo

reprodução inclui a ideia de que a criança não se limita a internalizar a cultura imposta pela sociedade, e ainda que as crianças sejam seres ativos para a produção e mudanças culturais. Seguindo essa linha de pensamento, Coelho e Naranjos (2023) afirmam que

A partir de uma revisão acerca da postura de investigação sobre as crianças pequenas, em que os(as) meninos(as) são considerados(as) atores sociais, ativos, construtores de cultura, cidadãos de direito e com perspectivas próprias, o rompimento com a visão de infância passiva perante as determinações sociais será possível, ainda que as crianças sejam interdependentes dos adultos, ou de grupos sociais e do Estado (Coelho e Naranjos, 2023, p. 188-9).

O pensamento acima coincide com os pensamentos de Corsaro (2011), pois o autor afirma que durante a infância as crianças adquirem conhecimentos que dão sentidos aos fatos relacionados ao seu entorno e ao mundo. Sendo assim, entende a abordagem interpretativa como a integração infantil na cultura para além da mera imitação, tratando-se, portanto, da participação ativa na criação em sua própria cultura e identidade, formando coletivamente um mundo e uma cultura de pares, ou seja, é o momento de interação, integração e desenvolvimento, onde as experiências obtidas são compartilhadas com os pares na infância e não são descartadas com o tempo, mas, sim, agregadas para a fase adulta.

Neste sentido, Coelho (2019) coaduna com a ideia de Corsaro (2011) ao argumentar que

Através da cultura de pares, que apresenta centralidade no aspecto interativo das crianças, em seu grupo geracional, e as formas peculiares em que as crianças agem sobre a sua realidade sociocultural, é possível desconstruir a perspectiva de modelos de socialização pautados na visão adultocêntrica, que, geralmente, colocam as crianças à margem de ter uma efetiva participação nas dinâmicas sociais, para além do enquadramento social ou o alcance de resultados no processo de desenvolvimento das crianças (Coelho, 2019, p. 106).

Deste modo, concordando com as ideias de Corsaro (2011), de Coelho (2019) e de Coelho e Naranjos (2023), ao afirmarem que as crianças interpretam e reinventam o mundo sociocultural, desde o nascimento, compreendemos que as crianças são produtoras de cultura, e, assim, participam ativamente da vida em sociedade, reafirmando o já foi posto de que a infância é plural, demandando, com

essa perspectiva, a inclusão de crianças pertencentes às diversas etnias, culturas e condições socioeconômicas.

Na atualidade, em uma sociedade moldada pelo sistema capitalista, é crucial entender como as crianças estão sendo educadas. Escobar (2005) aponta que, na era da globalização, a falta de um lugar fixo e a desvalorização da diversidade cultural impactam a identidade e a educação das crianças. Por isso, é essencial buscar alternativas educacionais fora da lógica capitalista, que valorizem a diversidade cultural e reconheçam as crianças como membros integrais da sociedade. Essas alternativas podem incluir práticas que respeitem a cultura local e promovam a colaboração comunitária, respeitando as necessidades das crianças em seu contexto sociocultural.

Considerando essa problemática, e com centralidade na infância das crianças negras, o que reverbera ao abordar sobre a infância de crianças negras, visto que não se pode anular o fato de que essas crianças tiveram sua história distorcida, sendo que a ancestralidade dessas crianças foi marcada pela escravidão do Brasil.

Durante o período da escravização, a situação das crianças negras era extremamente difícil. Geralmente, não tinham acesso à instrução formal, pois a educação era negada a escravizados como parte de um sistema que buscava manter o controle e a opressão. Essa falta de acesso à educação impediu que essas crianças desenvolvessem habilidades e conhecimentos que poderiam ajudá-las a escapar das condições opressivas em que viviam.

A ausência de instrução não apenas limitava as oportunidades individuais, mas também perpetuava a marginalização das comunidades negras como um todo, contribuindo para a continuidade do ciclo de pobreza e exclusão social que se estenderia por gerações. A situação das crianças negras no período da escravização era muito difícil visto que não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores, proprietários das fazendas e dos corpos negros escravizados, e desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. A despreocupação com a criança escravizada pode ser demonstrada pelos altos índices de mortalidade infantil nesse segmento, visto que existia uma naturalização da falta de investimento e atenção à infância nesse período (Brasil, 2010).

As crianças escravizadas eram privadas de cuidados básicos, cuidados esses essenciais para seu bem-estar físico e emocional. Condições de vida desumanas, má alimentação e a ausência de higiene adequada tornavam essas crianças vulneráveis a doenças e desnutrição. Cavalleiro (2012) destaca que essas crianças eram vistas como propriedade, sem consideração por suas necessidades físicas, o que refletia a desumanização e o abandono social.

Neste mesmo sentido, Bento (2012) aponta que não havia qualquer suporte social ou proteção para essas crianças. As condições degradantes e a ausência de cuidados médicos adequados eram comuns, o que contribuía para a alta mortalidade infantil. A falta de assistência social, além de ignorar a saúde física das crianças, reforçava o ciclo de negligência e exclusão, característico do período escravocrata.

Nesta perspectiva, a educação também era negligenciada. As crianças negras eram sistematicamente excluídas de qualquer forma de educação formal, o que perpetuava a marginalização e as impedia de se desenvolver plenamente. Sem acesso à instrução, essas crianças não tinham condições de ascender socialmente, permanecendo aprisionadas em um ciclo de exclusão e submissão, que as privava de oportunidades de crescimento e participação na sociedade.

Cavalleiro (2012) afirma que vivemos em uma sociedade onde o preconceito foi historicamente construído em relação às pessoas negras e que o contrário se faz em relação ao/a branco/a, o/a constituindo como modelo satisfatório da identidade positiva e a abundância de estereótipos negativos para os/as negros/as. Isso condiciona a conjecturar que os/as negros/as possuem sua imagem desvalorizada e inferiorizada diante do valor que recebe a pessoa branca, sendo isso interiorizado no transcorrer da formação dos sujeitos e por meio das socializações que estabelece.

Dessa forma, no ambiente escolar, crianças negras vivenciam exclusão e são expostas a um currículo que valoriza a branquitude, desvalorizando sua identidade e cultura. Essa socialização racial perpetua a inferiorização dos/as negros/as e a idealização dos/as brancos/as, consolidando desigualdades desde a infância (Cavalleiro, 2001).

Na próxima seção será abordado o processo de escolarização e os impactos desse processo no desenvolvimento infantil da criança negra no Brasil.

### **3.3 Escolarização da criança negra no território brasileiro**

Nesta seção abordaremos sobre o processo de escolarização de crianças negras, respaldada em autores/as que discutem essa temática, tais como: Gomes (2017; 2023), Pinheiro (2023), Cavalleiro (2012), Bento (2012). No entanto, durante a trajetória desta escrita foi possível perceber que tanto o desenvolvimento infantil, quanto o processo de escolarização e a identidade étnica estão intrinsecamente atreladas.

Sendo assim, como mencionado anteriormente, as desigualdades entre negros/as e brancos/as para o acesso aos recursos materiais e simbólicos recebem interferência do racismo enraizado na sociedade brasileira, desde o período da colonização. Esse racismo surge de uma ideologia onde a suposta superioridade branca é vinculada ao plano material, em que as políticas públicas historicamente favorecem os/as brancos/as em detrimento aos/as negros/as e indígenas, repercutindo na distribuição desigual de recursos públicos.

De acordo a Gomes (2017), as pesquisas sobre relações raciais e infância são essenciais para o debate mais amplo sobre o racismo e suas repercussões no Brasil. Os estudos iniciaram na década de 1950 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e seguem até a atualidade. As pesquisas realizadas até o momento apresentam evidências negativas nos processos de socialização das crianças negras, na medida em que o preconceito e a discriminação resultam em sequelas relacionadas às desigualdades e à pertença da identidade étnico-racial, afetando diretamente as crianças negras no processo de desenvolvimento e escolarização.

Conforme Gomes (2017), durante a redemocratização do Brasil, na década de 1980, houve um avanço significativo nas questões raciais e na compreensão da diversidade na infância. Antes disso, a infância era tratada de forma uniforme, sem considerar as diferenças entre as crianças. A partir dos anos 1980, a criança negra começou a ser reconhecida, especialmente no campo jurídico.

Na década de 1990, as pesquisas começam a comprovar as desigualdades entre as crianças de diferentes grupos étnico-raciais. Os estudos destacam os impactos negativos sobre a infância e a adolescência negra, que, em sua maioria, envolviam crianças e adolescentes pertencentes à camada social economicamente vulnerável.

É fato que as crianças que residem nas regiões Norte e Nordeste são as mais prejudicadas, visto que a maioria da população se compõe por pessoas negras e as crianças frequentam espaços de Educação Infantil de baixa qualidade. Diante dessa realidade, Gomes (2023) afirma que as crianças negras eram e ainda são as que mais sofrem impactos pela negação de direitos básicos, como educação, saúde, moradia e saneamento, representando 23,6% em comparação a 12,8% das crianças brancas.

Dessa forma, o espaço da Educação Infantil, assim como os demais espaços que fazem parte da Educação Básica, é estruturalmente racializado, e nesses espaços existem falhas para o cumprimento da legislação, para a oferta educacional com qualidade e igualdade de condições para o atendimento das crianças, comprometendo, assim, o desenvolvimento integral dessas crianças. Sobre essa problemática, Gomes (2023) aborda que a alteração na LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), através da Lei nº 10.693/03 (Brasil, 2003), impactou diretamente os estudos sobre as relações raciais e a infância, especialmente na Educação Infantil.

Gomes (2023) e Pinheiro (2023), em suas pesquisas sobre as crianças negras, concordam que as crianças percebem as diferenças raciais, compreendendo que existe uma categoria que as classifica como inferior, em detrimento das crianças brancas. Assim, percebe-se, conforme as autoras, que as crianças negras, na faixa etária de 3 a 5 anos, já começam a manifestar o desejo de mudar as suas características, como tipo de cabelo e a cor da pele e ainda ressaltam que “[...] nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (Cavalleiro, 2012, p. 10).

Gomes (2023) e Pinheiro (2023) alertam também para a resistência em admitir que crianças pequenas, ao interagir com adultos, já expressam interpretações e comportamentos influenciados pela questão racial. Essa resistência se deve, em parte, à ideia equivocada de que as crianças são “neutras” ou “inocentes” em relação às diferenças raciais. No entanto, as interações sociais, incluindo o contato com adultos, fazem com que elas absorvam e reproduzam conceitos e atitudes sobre raça desde cedo, mostrando que o racismo afeta também as primeiras fases da vida.

Os estudos realizados, a partir dos anos 2000, buscaram aporte teórico na Sociologia da Infância, e essa abordagem possibilitou destacar a agência das crianças negras ao ouvi-las e reconhecê-las como sujeitos de direitos. Gomes (2023) afirma que isso implica no reconhecimento do direito das crianças negras à infância, considerando que as estas enfrentam violações dos direitos humanos. Esse reconhecimento significa inserir a criança na estrutura social, política e econômica da sociedade, respeitando o pertencimento étnico-racial de cada criança, assim como o contexto social em que está inserida.

O reconhecimento dos direitos das crianças negras é um tema que precisa ser abordado constantemente, pois a população composta por pessoas negras ainda sofre com o descaso, e as crianças negras, pobres, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, são afetadas pelas condições em que vivem. A questão racial influencia e molda as experiências infantis, porém isso não ocorre de maneira positiva para essas crianças.

Gomes (2023) e Pinheiro (2023) afirmam que superar essa realidade de desigualdades raciais na infância é crucial por meio de uma educação que promova a valorização da diversidade e a desconstrução de preconceitos. A etapa da Educação Infantil desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é nesse momento que as crianças começam a formar suas percepções sobre o mundo. Com uma abordagem pedagógica antirracista, é possível fomentar o respeito às diferenças e ajudar a combater o racismo desde cedo, construindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Neste sentido, coaduna com Gomes (2023) quando a autora afirma que é essencial a aproximação das infâncias negras para compreender as diferenças e particularidades. Observa-se, entretanto, que a escola é um dos principais espaços para que aconteça o desenvolvimento da cidadania. Conforme Cavalleiro (2012), a escola deve ser um espaço de diálogos, e com a colaboração familiar pode transformar a realidade social que é construída por ideologias, como a democracia racial. Sendo assim, a problemática que envolve a discriminação racial somente deixará de agir na sociedade se a temática for plenamente discutida.

Sobre a educação formal de crianças negras, Gomes e Araújo (2023) percebem que os/as educadores/as enfrentam muitos desafios no desenvolvimento práticas educativas mais inclusivas e que respeitem a diversidade. No entanto, as autoras ressaltam a importância do compromisso ético e profissional das/os

docentes com as crianças negras, o que inclui ouvi-las tanto nas interações diárias como por intermédio de pesquisas, principalmente em escolas de Educação Infantil, espaços onde essas práticas revelam como o racismo e outras formas de discriminação afetam profundamente a vida e a dignidade das crianças negras e de suas famílias, sendo fenômenos persistentes no cotidiano, nos currículos e nas práticas da Educação Infantil.

Ainda conforme Gomes e Araújo (2023), a sociedade se compõe em diversidade, assim como as crianças em suas infâncias, no entanto a sociedade não valoriza essa diversidade. Diante desse contexto, as crianças negras são afetadas por processos e sistemas que ameaçam suas vidas, comprometem seus projetos, mercantilizam seus sonhos, fragilizam suas visões de mundo e negam suas identidades étnico-raciais.

Pesquisas e práticas pedagógicas na Educação Infantil destacam a importância de reconhecer a diversidade e promover a justiça social. Gomes e Araújo (2023) e Pinheiro (2023) afirmam que esses temas devem ser discutidos em encontros presenciais ou *on-line*, com foco na articulação coletiva. A meta é alcançar uma educação que valorize as diversidades étnicas e culturais e, acima de tudo, seja antirracista.

Dessa forma, é imperativo reconhecer que a falta de consideração pela diversidade na formação social brasileira e no ambiente educacional pode causar prejuízos não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças. O desafio se torna ainda mais complexo ao questionar o que significa confrontar um sistema educacional que, historicamente, como apontam Gomes e Araújo (2023), Pinheiro (2023) e Munanga (2005), reafirma padrões de poder baseados na meritocracia, negligenciando as singularidades e diferenças dos sujeitos em múltiplas dimensões.

Gomes e Araújo (2023) destacam o progresso na legislação que assegura direitos às crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que garantem proteção, educação e igualdade de oportunidades para todas as crianças. Contudo, ao comparar essas leis com indicadores sociais, percebe-se que crianças negras continuam marginalizadas. Elas não recebem a mesma proteção social e têm seus direitos frequentemente negados, sem acesso a oportunidades igualitárias em

relação às crianças brancas, o que reflete a persistência das desigualdades raciais na prática.

Na Bahia, a cultura afrodescendente é formada por muitos grupos africanos diferentes, criando uma identidade rica e diversa. Mas, nas escolas, essa diversidade cultural é, muitas vezes, ignorada, e a infância afrodescendente não recebe o devido reconhecimento. Isso acontece mesmo com políticas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garantem direitos iguais para todas as crianças (Santos, 2006).

Sendo assim, é imprescindível produzir meios para que a educação atue como instrumento para promover com êxito ações contra as desigualdades de gênero, classe e raça, operando na erradicação do racismo e nas lutas para a emancipação do sujeito.

A escola, enquanto instituição social e lugar de socialização de conhecimentos, os quais foram construídos ao longo da história em ocorrência simultânea com o desenvolvimento humano, socialmente e subjetivamente, deve pautar a sua a educação na responsabilidade de formar cidadãos capazes de transformar a sua realidade, que se desenha em uma sociedade carregada de preconceito e é excludente.

Em relação à etapa da Educação Infantil, de acordo a Gomes e Araújo (2023) e a Pinheiro (2023), é salutar ter a compreensão mais profunda sobre práticas educacionais, sobretudo no que diz respeito às crianças negras e de pouca renda, visto que as concepções reformistas e conservadoras que continuam a predominar na educação apontam que tais abordagens não demonstram preocupação em questionar as estruturas sociais e as injustiças presentes nelas.

Pinheiro (2023) argumenta que a educação antirracista deve ser iniciada na Educação Infantil, apresentando às crianças a verdadeira história dos africanos e desconstruindo estereótipos que marginalizam as pessoas negras, retratando-as como um povo sem cultura e incivilizado. Nesse sentido, Santana (2023) e Gomes e Araújo (2023) concordam que a inclusão das crianças na sociedade e as oportunidades de aprendizagem são essenciais para a construção de processos de identidade e identificação. O desejo de pertencimento é um facilitador da aprendizagem, pois crianças que se sentem incluídas e valorizadas tendem a participar mais ativamente das atividades educacionais.

Além disso, Gomes (2008, *apud* Gomes e Araújo, 2023) destaca que crianças criadas em um ambiente de cuidado mútuo desenvolvem um senso de responsabilidade para com os mais novos e buscam apoio e orientação dos adultos para alcançar seus objetivos. Portanto, o ambiente educativo deve promover interações sociais positivas e acolhedoras, fomentando o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, e fortalecendo os laços de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Para Santos (2006), na prática, a infância afrodescendente continua em invisibilidade e o desafio para a escola contemporânea é desconstruir essa visão limitada de humanidade, valorizando a experiência completa e diversa do ser humano. É preciso repensar as relações de poder e as formas de pensamento reproduzidas no ambiente escolar, para que a identidade da criança afrodescendente seja reconhecida e valorizada em toda a sua complexidade.

Sendo assim, de acordo com Santana (2023), o Dossiê Temático “Crianças e Infâncias Negras: desafios antirracistas no Brasil”, organizado por pesquisadoras ligadas à Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN), em 2020, aponta a existência de lacuna na compreensão das crianças negras como sujeitos sociais, considerando que as vivências, as experiências e os saberes culturais delas são invisibilizadas nas práticas educativas e nas pesquisas, demandando, portanto, serem reconhecidos, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade. A autora afirma ainda que os dados apresentados reforçam a necessidade de pesquisadores/as da área da educação expandir seu olhar e inserir a categoria raça em seus estudos, o que reverbera para descolonizar o pensamento, incluir as infâncias e as crianças com todas as suas potencialidades como sujeitos de direitos.

O Movimento Negro tem atuado em dois segmentos importantes na educação: a formação de educadores/as e a produção de recursos pedagógicos voltados para a discussão sobre racismo, discriminação racial e desigualdades sociais. A exclusão de uma criança negra no ambiente escolar resulta em sua exclusão social, o que torna indispensável a criação de um ambiente educacional inclusivo. Segundo Silva (2001), o acesso ao conhecimento sistematizado é fundamental para a ampliação do conhecimento cultural das pessoas, destacando a importância de uma educação que promova a inclusão e a equidade.

Neste sentido, os debates realizados abordando temas relacionados ao preconceito e ao racismo apontam a necessidade da mudança curricular, conduzindo a refletir sobre os currículos e projetos de formação que têm sido desenvolvidos e implantados nas escolas em relação às crianças.

A reflexão crítica sobre a interferência do racismo nas infâncias de crianças negras deve ser objeto de estudo não apenas de pesquisadores/as negros/as, mas por indivíduos de outro perfil étnico-racial. Gomes e Araújo (2023) e Pinheiro (2023) asseguram que esse movimento tem a capacidade de ampliar a compreensão e análise dos problemas estruturais do país e que impactam diretamente as crianças negras. O combate ao racismo e às suas consequências no campo educacional deve ser adotado como um dever ético por todos/as os/as profissionais de educação.

Para Cavalleiro (2012), a criança compreende o mundo a partir das experiências e vivências, o que lhe conduz a internalizar as regras que são postas como afirmativas pela sociedade. No início da vida infantil, a família e a escola irão representar elementos essenciais para que a criança compreenda os significados apresentados a ela pela sociedade. Sendo assim, a escola oportuniza que a criança possa se socializar e interagir com crianças da mesma idade e com outros adultos, que não de seu grupo familiar.

Cavalleiro (2012) explicita que a criança entende o mundo pelas experiências que vive. Deste modo, a escola torna-se um espaço importante para essa socialização, pois, ao interagir com outras crianças e adultos fora do núcleo familiar, a criança aprende a lidar com diferenças e a construir novas formas de enxergar o mundo. É nesse processo que a educação ganha um papel essencial para formar uma visão mais inclusiva e justa.

O estudo do desenvolvimento individual da criança é importante, no entanto estudar as crianças e suas culturas em pares merece destaque. A cultura infantil não é um pensamento constante das crianças para ser norteadora de seu comportamento. A cultura de pares é pública, coletiva e performática. É por meio das produções e participações coletivas nas rotinas, que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quando do mundo adulto em estão inseridas.

Assim, a cultura de pares, que segundo Corsaro (2011) refere-se às interações entre crianças que compartilham experiências e aprendem umas com as

outras, é fundamental para o desenvolvimento. Essas interações, juntamente com práticas pedagógicas adequadas, permitem que as crianças percebam e realizem diferentes leituras sobre o mundo. A troca de ideias e vivências nesse contexto enriquece o processo educativo, favorecendo uma compreensão mais ampla e diversificada da realidade.

Cavalleiro (2012) afirma que os valores familiares nem sempre serão os mesmos reconhecidos e valorizados no âmbito escolar, o que pode acontecer de forma inversa. Por isso, é fundamental que a escola e a família se relacionem e compartilhem pensamentos que ofereçam à criança o desenvolvimento saudável, e isto será importante para que ela perceba seu lugar no mundo, o pertencimento ao seu grupo social e principalmente à sua própria existência.

Sendo assim, é importante questionar sobre o que representa ser uma criança negra ou branca no espaço escolar e o que elas podem internalizar sobre si e sobre quem está à sua volta. Pinheiro (2023) questiona a ausência de planejamento escolar relacionado à temática, impedindo, dessa forma, o desenvolvimento de relações étnicas saudáveis. A autora explica que enquanto houver silêncio sobre o preconceito e o racismo, nas diversas esferas sociais, as desigualdades sociais poderão ser reforçadas.

A ausência de preocupação com relação à convivência da diversidade étnica nos âmbitos familiar e escolar pode conduzir para que os sujeitos se tornem preconceituosos e discriminadores e ainda conduzir as crianças e os adolescentes que se desenvolvam a partir de aprendizagens baseadas no comportamento acrítico de adultos que fazem parte do seu convívio (Pinheiro, 2023).

A autora também afirma que o reconhecimento do estigma preconceituoso fica longe do seio familiar que já está marcado por ele e, dessa forma, a criança, ao entrar para a escola, se vê desprotegida longe da família, pois, ao ter contato com outras crianças, será levada a conhecer e aprender esse estigma por meio de ofensas e xingamentos que são realizados por crianças de pertencimento étnico diferente do seu.

O reconhecimento de forma positiva das diferenças étnicas deve ser uma prioridade desde os primeiros anos de vida da criança. Assim, é essencial que a Educação Infantil se torne um espaço que promova a compreensão dessas diferenças. Para tanto, Pinheiro (2023) enfatiza que é imprescindível prevenir ações discriminatórias por meio de um trabalho sistemático que reconheça a

diversidade étnica e o mal-estar causado pelo preconceito e pela discriminação, que podem afetar brasileiros desde a infância.

Além disso, é fundamental que no ambiente familiar sejam evitados pensamentos discriminatórios, uma vez que as crianças estão suscetíveis a influências externas. Esses preconceitos, se interiorizados, podem deixar marcas que impactarão negativamente seu desenvolvimento e serão carregadas para a vida adulta.

Quando as crianças sofrem com a discriminação no âmbito escolar, por meio de xingamentos, entre outras ações negativas, essas crianças se sentem ameaçadas, com medo, com dor e impotência e, uma vez fragilizadas, não conseguem se defender, se isolam, tentam passar despercebidas e abandonam o conflito.

Sendo assim, Pinheiro (2023) destaca que o silêncio dos/as professores/as em relação às questões étnicas pode estar diretamente ligado ao comportamento das crianças negras. Esse silêncio permite que crianças brancas reproduzam reações estereotipadas, uma vez que elas percebem que não serão punidas e que sairão vitoriosas em situações de conflito com crianças negras.

A negligência sobre a abordagem de questões étnicas e suas repercussões no âmbito escolar causam danos na formação da criança negra, como também na formação da criança branca. Desta forma, os impactos causados por essa negligência interferem, de forma negativa, na construção da identidade das crianças negras, e esse será o foco a ser aprofundado na próxima seção.

### **3.4 Identidade das crianças negras**

*O indivíduo se reconhece a partir de seu corpo e situado em um meio que irá lhe reconhecer como ser humano e social. Dessa forma, a nossa identidade é o resultado da percepção que temos de nós e da que se faz por outras pessoas, por isso a identidade se apresenta e é um processo dinâmico que oferece a possibilidade de construção por etapas, paulatinamente, da personalidade durante a existência do sujeito (Cavalleiro, 2012, p.19)*

Em uma sociedade onde o preconceito em relação aos/as negros/as foi historicamente construído, a identidade do/a branco/a é frequentemente considerada como o modelo positivo, enquanto os/as negros/as são cercados/as

por uma abundância de estereótipos negativos. Essa dinâmica resulta na desvalorização e inferiorização da imagem dos/as negros/as em comparação ao valor atribuído à pessoa branca. Com o tempo, esses sentimentos são interiorizados durante a formação dos sujeitos e nas socializações que estabelecem. Assim, os indivíduos podem absorver, muitas vezes de forma inconsciente, os preconceitos presentes na cultura social, acreditando que tais condutas são corretas (Cavalleiro, 2012).

Esse processo de internalização pode ocorrer tanto no ambiente familiar quanto no escolar, através dos processos de socialização. Os valores, atitudes e crenças relacionados à etnia se manifestam no currículo e na organização escolar, além de se refletirem na prática profissional. É fundamental reconhecer essas influências para promover uma educação que valorize a diversidade e combata o preconceito. O sujeito se reconhece a partir de seu corpo, e isso irá lhe condicionar o seu reconhecer como ser humano e social (Cavalleiro, 2012).

Para Cavalleiro (2012) a nossa identidade é o resultado da percepção que temos e que se faz por inferência de outras pessoas. Por isso, a identidade se apresenta em um processo dinâmico que oferece a possibilidade de construção por etapas, paulatinamente, assim como a personalidade durante a existência do sujeito.

Bento (2012) coaduna com Cavalleiro (2012) ao afirmar que para a pessoa negra e para o Movimento Negro o significado da identidade racial é muito importante, pois quando um/a negro/a se vê com pertencimento racial ele/a também possui engajamento para a luta política. Sendo assim, o que possibilita o sentimento de pertencimento e a consciência negra é a sua vivência com a cultura do seu grupo.

Nesse sentido, Bento (2012) e Cavalleiro (2012) se debruçam sobre a infância, período em que se instaura o pensamento e a identidade racial, alegando que a formação da identidade da criança negra não é abordada nos estudos sobre questões raciais.

Os estudos sobre questões raciais investigam como o preconceito afeta a percepção social de diferentes grupos étnicos, especialmente a dicotomia entre negros/as e brancos/as. Eles analisam a construção histórica das identidades raciais, onde a identidade branca é muitas vezes vista como o padrão positivo, enquanto a identidade negra é cercada por estereótipos negativos. Esses estudos

também exploram o impacto do racismo na formação social e emocional de indivíduos, evidenciando como atitudes e valores raciais são transmitidos através da socialização familiar e escolar.

A partir dessa análise, os estudos propõem estratégias para combater a discriminação e valorizar as identidades raciais, contribuindo para uma sociedade mais equitativa. O preconceito foi historicamente construído na sociedade em relação ao/à negro/a os/as associando a estereótipos negativos e o contrário se faz com relação aos/as brancos/as como modelo satisfatório da identidade positiva. Deste modo, Cavalleiro (2012) expõe que as pessoas negras possuem sua imagem desvalorizada e inferiorizada diante do valor que recebe o indivíduo branco, sendo isso interiorizado no transcorrer da formação dos sujeitos e por meio das socializações que este estabelece.

Assim, as pessoas negras irão internalizar o que a sociedade apresenta de forma preconceituosa, sem perceber ou até mesmo acreditando que essa é a conduta correta a adotar. Isso pode acontecer tanto no âmbito familiar como no escolar, por meio dos processos de socialização. Para Cavalleiro (2012), os valores, atitudes e crenças quando estão relacionadas à etnia podem se apresentar através do currículo e da organização escolar, além da prática docente.

Dessa forma, quando discutimos sobre tratamento diferenciado, é crucial considerar o contexto em que as crianças negras estão inseridas, sendo possível perceber as consequências do passado da escravidão, do preconceito e do racismo refletidas na vulnerabilidade social enfrentada pela comunidade negra. Nesse sentido, Bento (2012) destaca que

Um dos efeitos da baixa condição econômica é a discriminação multifacetada que combina concentração do segmento negro nos bairros pobres e periféricos, em que se pode observar a ocorrência de diferentes formas de discriminação econômica, social, bem como a violência simbólica. Essa situação produz as condições únicas enfrentadas por crianças negras e modifica a natureza dos processos de desenvolvimento, interferindo na formação de sua identidade (Bento, 2012, p.101).

Outro fator que atinge as crianças negras e é apontado por Cavalleiro (2012) faz referência à ausência de conversas sobre o preconceito racial no ambiente familiar, o que é preocupante, pois as crianças são moldadas por suas experiências e aprendizados desde a tenra idade. Quando questões como o preconceito racial não são discutidas em casa, as crianças podem não entender as ocorrências de

discriminação que são cometidas contra elas e, dessa forma, aceitam com naturalidade. A autora alerta que isso é uma situação grave no contexto brasileiro, onde a chamada "democracia racial" serve como uma narrativa que mascara as profundas desigualdades e injustiças raciais presentes na sociedade.

Sendo assim, a falta de debate sobre o preconceito racial no ambiente familiar associada à omissão por parte de alguns/algumas professores/as por acreditarem que não existe preconceito racial entre as crianças, contribui para a manutenção das desigualdades raciais, tornando essencial que tanto os pais, quanto os/as educadores/as se envolvam ativamente na discussão dessas questões para a promoção de uma educação antirracista, que capacite as crianças a reconhecer, questionar e combater o preconceito em todas as suas formas, já que o preconceito e a discriminação são armas que colocam a sua vítima em total fragilidade. Bento (2012) discorre que as crianças negras se sentem desconfortáveis diante do que a sociedade lhe condiciona.

Deste modo, quando uma criança é orientada, desde a tenra idade, sobre o racismo existente na sociedade, ela aprende a evitar que ações de discriminação lhe afetem, e Cavalleiro (2001) assegura que é necessário refletir sobre os valores, crenças e comportamentos, assim como é essencial compreender os efeitos maléficos do racismo, da discriminação e do preconceito racial e de que forma repercute na vida e no cotidiano social das crianças negras. A autora ainda afirma que "Falar sobre discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação, mas dar visibilidade à discriminação de que crianças e adolescentes negros são objetos" (Cavalleiro, 2001, p. 7).

Nesse sentido, Bento (2012) apresenta em seu escrito o pensamento dos autores Njoroge; Benton; Lewis; Njoroge (2009, *apud* Bento, 2012), os quais buscaram em suas pesquisas compreender o desenvolvimento das identidades sociais das crianças de variados grupos, procurando identificar fatores raciais que interferem no desenvolvimento nos primeiros 36 meses de vida. Os autores revelaram que o desenvolvimento infantil é estudado por diferentes esferas como o desenvolvimento de língua, desenvolvimento motor, relações de afeto, ego e mente. No entanto, no que tange ao impacto da cultura e em especial a raça e a etnia, recebem pouco destaque nas discussões.

Em outro trecho da pesquisa realizada e escrita por Bento (2012), a autora apresenta o pensamento de Trinidad (2011, *apud* Bento, 2012) que buscou

compreender de que forma as crianças na idade que frequentam a pré-escola manifestam a identificação étnico-racial. Nesse estudo, Trinidad (2011, *apud* Bento, 2012) percebeu que a princípio as crianças manifestam o preconceito verbalmente e, depois, ao adquirir mais idade, começam a desenvolver ações de intolerância. Sendo assim, a família e a escola possuem como desafio o enfrentamento para lidar com questões raciais que são configuradas na formação da identidade das crianças pequenas.

Se por um lado educadores/as afirmam que não existe preconceito racial entre as crianças na escola, por outro as crianças, na etapa da Educação Infantil, já demonstram perceber diferenças étnicas, a partir do tratamento que é dedicado de forma diferenciada às crianças negras e às crianças brancas.

Deste modo, conforme Cavalleiro (2012), existem também os/as educadores/as que notam que crianças com apenas 4 anos de idade já conseguem perceber essas diferenças ao frequentar a escola, e, assim, as crianças negras sentem a dor da discriminação e do preconceito existente na escola quando são rejeitadas, a exemplo: ao formar par nas filas, em brincadeiras, nas festas juninas, entre outras ações no âmbito escolar.

As crianças que recebem comentários negativos sobre suas características étnicas são prejudicadas na formação de sua identidade. Para Cavalleiro (2012), as piadas e comentários negativos sobre os cabelos das meninas negras reforçam e solidificam ideias preconceituosas, tanto quanto alimentam vergonha e a recusa pela cor de sua pele negra ao ser rejeitada socialmente e por não possuir a estética de quem tem a pele branca, o que demonstra o quanto é cruel o tratamento recebido por adultos e, principalmente, o tratamento que recebem as crianças negras, especificamente no contexto escolar.

Para Cavalleiro (2012), a situação se agrava pela falta de diálogo tanto na família quanto na escola, resultando em insegurança para falar e questionar sobre preconceito e discriminação. Essa ausência de comunicação reflete uma carência de informação e conhecimento sobre questões étnicas. Como consequência, as crianças não são educadas para respeitar e conviver com a diversidade étnica. Além disso, as crianças negras frequentemente não se reconhecem nos padrões estéticos europeus, o que impacta negativamente sua autoestima e autoimagem, repercutindo em sua identidade pessoal.

Dessa forma, Pinheiro (2023) coaduna com Cavalleiro (2012) ao discorrer que é importante formar as crianças pela lógica do reforço positivo, informando que a ancestralidade africana nos posiciona sobre ser os primeiros reis e rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina, na filosofia, e que a perspectiva antirracista tem como princípio a negação que o ocidente fez ao categorizar negros/as como feios/as, burros/as, sem cultura, incivilizados/as, o que tem levado uma vida inteira para ser provado o contrário e assim elevar sua autoestima. Para Bento (2012),

[...] entendendo identidade como processo contínuo e mutável, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais (Bento, 2012, p. 104).

Dessa forma, Cavalleiro (2012) afirma que na escola as crianças negras vivenciam experiências que prejudicam a construção de uma identidade positiva, visto que percebem que são indesejados/as e rejeitados/as nos grupos. Na pesquisa da autora, uma mãe declarou que a discriminação prejudicou o desenvolvimento educacional do seu filho e que ela poderia até ser reprovado. Essa mãe alegou que uma criança branca adoeceu e recebeu a prova em casa e a negra ao adoecer no mesmo período não recebeu o mesmo tratamento. Essa diferença nos tratamentos causa traumas e revolta nas crianças negras, enquanto as crianças brancas percebem as questões relacionadas ao preconceito étnico, mas não são afetadas nem sofrem as consequências dele.

O sentimento e a ideia do preconceito racial têm a pessoa negra como vítima em potencial, porém as famílias de crianças brancas se dividem em opiniões, visto que algumas reconhecem a ocorrência do preconceito na escola e acreditam que isso deve ser conversado. De acordo com Cavalleiro (2012), é urgente abordar a diversidade étnica e o preconceito, além de destacar a importância de conviver e respeitar pessoas de diferentes etnias. Esse diálogo deve ocorrer tanto no ambiente familiar quanto escolar, desde a primeira infância. Através dessas conversas, espera-se que as crianças negras possam receber referências positivas, fortalecendo, assim, sua autoestima.

Cavalleiro (2012) acredita que muitas vezes essas conversas acontecem, no entanto, as informações podem estar sendo passadas de forma equivocada, pois

são pautadas em preconceitos e estereótipos que foram adquiridos por esses/as adultos/as durante sua trajetória de vida.

Sendo assim, se uma criança se sente rejeitada, se recebe tratamento diferente e menos afetivo que os colegas de outra etnia, essa criança poderá ser prejudicada em seu desenvolvimento, por se sentir constrangida, infeliz. Dessa forma, Cavalleiro (2012) afirma que essa criança dificilmente conseguirá construir uma identidade positiva, o que acontece de forma inversa com a criança branca. Nesse contexto, a criança negra encontra refúgio e respeito dentro de sua família, onde suas características são valorizadas e ela não é vítima de humilhações por sua identidade étnica.

Contudo, se essa proteção acontece no silêncio, essa criança não saberá lidar com o preconceito racial e suas manifestações negativas fora do seio familiar. Considerando essa problemática, a escola pode ser um espaço potente de inclusão e respeito à diversidade ou pode contribuir com a difusão do preconceito e da discriminação, difundindo valores, crenças e comportamentos negativos que são cultivados em relação às pessoas de etnia negra. Assim, a escola, ao permanecer em silêncio, diante de práticas racistas, transmite mensagens de inferioridade, desrespeito e desprezo para com a criança negra.

Cavalleiro (2012) descreve que o silêncio sobre o preconceito racial e suas manifestações faz com que a criança internalize sentimentos de vergonha e reprima suas emoções, gestos e falas na tentativa de não ser percebida em um ambiente onde não se sente pertencente e assim

A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhe possibilitem de sonhar com um futuro digno (Cavalleiro, 2012, p. 100).

Neste sentido, é imperativo que a escola, a sociedade e a família apresentem às crianças negras e indígenas perspectivas de dias melhores, que os/as docentes saibam conduzir para o pertencimento de seu grupo e para a valorização dos valores que possuem, pois

Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente

estado de exclusão da vida social. E, pior ainda, em permanente sentimento de culpa pelos tratamentos a elas destinados (Cavalleiro, 2012, p. 100).

Seguindo por esta linha de pensamento, Teles (2009) afirma que a criança negra em seu processo de socialização, quase sempre, recebe informações negativas na construção de sua identidade por suas características étnicas, ao passo que para a criança branca informações negativas passam despercebidas sem causar danos psíquicos à sua autoestima.

Assim, Pinheiro (2023) em suas discussões apresenta a relevância da educação antirracista a partir da Educação Infantil, afirmando que as crianças precisam compreender, desde cedo, a verdadeira história dos africanos, os quais eram Reis e Rainhas e cuja sabedoria e cultura devem ser preservadas e respeitadas, visto que, ao conhecer um pouco da História Africana, as crianças poderão ter sua autoestima elevada, e não serão consideradas mais descendentes de pessoas escravizadas, sem intelecto, feias e estarão preparadas para não mais serem submetidas a situações que as condenam por conta do fenótipo.

Dessa forma, a escola se mostra omissa no seu papel de reconhecer a diversidade racial, conduzindo a criança negra ao abandono escolar. De acordo com Cavalleiro (2012), torna-se salutar que os/as formadores/as de opinião, professores/as, pesquisadores/as unam ações para erradicar os efeitos nocivos do preconceito e do racismo, que promovam a inclusão das crianças e jovens negros/as no sistema educacional. A autora orienta que é necessário promover ações de respeito mútuo, reconhecendo as diferenças, debatendo sobre elas, sem receio e sem preconceito.

Sendo assim, Pinheiro (2023) coaduna com os pensamentos de Bento (2012) quando alerta sobre a necessidade de refletir sobre o desenvolvimento da identidade da criança pequena, pois primeira questão que deve ser levada em consideração é a desigualdade racial na Educação Infantil, que vai do preparo por formação inicial e continuada para o exercício docente diante de uma sociedade complexa e da diversidade existente no âmbito escolar. A diferença em tratamentos remete a quantidade de profissionais que são disponibilizados para atender essa etapa, assim como o tratamento que esses funcionários dedicam às crianças que, muitas vezes, estão em consonância com a etnia da criança.

O tratamento diferenciado promove a invisibilidade de crianças negras, faz parte do preconceito como ação perpetuada pela sociedade. Então, o racismo é uma construção social existente por conta do conceito e da classificação racial, classificação essa que foi instrumento para a garantia de aproximadamente quatro séculos de escravidão no Brasil (Pinheiro, 2023).

Assim, Bento (2012) declara que em sua investigação buscou por pesquisas sobre etnia e infância e entre elas a autora aponta para a pesquisa de Godoy, a qual foi realizada em 1996 (Godoy, *apud* Bento, 2012), que alerta sobre a importância de se criar condições para que as crianças convivam com as diferenças raciais e para que, desde bem pequenas, compartilhem do patrimônio cultural construído por diferentes grupos, afirmando que nossa herança cultural se faz presente em algum lugar de cada um de nós e pode ser manifestado e vivido no cotidiano.

Dessa forma, a herança cultural se faz diferente em cada um de nós, assim como a consciência do pertencimento de diferentes grupos, com histórias distintas. Em concordância com Bento (2012), Pinheiro (2023) considera que o/a negro/a, que foi escravizado/a e seus descendentes, precisam que sua história seja reconstruída no cotidiano para que a sociedade tenha mais respeito, reverberando para a igualdade racial no país.

Diferentes estudos (Bento, 2006; Martins; Silva, 2010; Mezan, 1995 *apud* Bento, 2012) destacam que é fundamental que a criança negra receba amor materno e aprenda a se amar para desenvolver uma identidade positiva. Bento (2012) reforça o pensamento de que o afeto e os cuidados recebidos nesta fase inicial da vida desempenham um papel crucial na formação da nossa personalidade, sendo que a autoestima é crucial para o nosso bem-estar emocional. Mensagens negativas sobre nossa aparência ou características podem prejudicar nossa identidade e funcionamento psicológico, especialmente na infância. Isso afeta tanto crianças negras quanto brancas. O papel do corpo na construção da identidade é significativo e não deve ser subestimado.

Na próxima seção será discutida a formação de professores e seu papel frente a uma educação que seja capaz de ensinar às crianças o valor de respeitar o/a próximo/a, independentemente de sua característica, de sua etnia.

Desta forma, é de suma importância que o sistema educacional esteja engajado nessa causa, e, antes de entrar no tema, torna-se necessário conhecer

brevemente o contexto em que os/as docentes se formaram, assim como a importância da formação em serviço que prepara o/a docente para que consiga atender as demandas que a sociedade apresenta.

### **3.5 Formação de professores para a implementação da educação antirracista**

*“Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.  
(Nóvoa, 1992, p. 4)*

Esta seção começa apresentando a reflexão de Nóvoa (1992), autor português, que valoriza a formação docente diante do papel social que esse assume ao ingressar na carreira do magistério. Sendo assim, segue-se essa linha de pensamento no contexto do âmbito educacional para a implementação da educação antirracista voltada para a etapa da Educação Infantil.

Nóvoa (1992) descreve como aconteceu o processo de formação docente no transcorrer das décadas de 1970 a 1990. Ele informa que a formação docente e em serviço é um aliado para o enfrentamento de causas que surgem no cotidiano escolar. Nesse sentido, recorre-se a Munanga (2005) e Pinheiro (2023), entre outros/as autores/as, para fazer parte desse diálogo de tamanha proeminência, visto que o objetivo deste estudo tem como motivação uma educação inclusiva, ou seja, onde não exista distinção entre pessoas negras ou brancas, mas “simplesmente pessoas”.

Nóvoa (1992) descreve que o debate sobre a necessidade de formação de professores/as iniciou em 1970, período que se estabelece bases teóricas, currículos e metodologias. A década de 1970 percorre sem grandes movimentações no campo educacional, e o autor dá seguimento em seu relato afirmando que nos anos 1980 a formação de docentes em serviço ganha visibilidade, possibilitando, dessa forma, a inserção de pessoas sem qualificação para o exercício docente, logo surgindo as consequências desastrosas para o campo educacional. Para remediar a situação, foram implantados programas de profissionalização em exercício, ou seja, a formação em serviço como resposta à pressão do poder político e dos sindicatos.

Nóvoa (1992) ainda relata que os programas de formação docente em exercício foi um instrumento estratégico para o processo educacional, como resposta serviram para desqualificar a figura docente e reforçar o controle do Estado sobre o/a profissional do magistério, colocando em questão a autonomia das instituições de formação de professores/as.

Na década de 1990, o foco foi a formação continuada de professores/as, a qual foi motivada pela urgência de solucionar os problemas estruturais na formação inicial e na profissionalização em serviço, porém, conforme Nóvoa (1992), mais uma vez, a estratégia adotada não apresentou efeito positivo e tão pouco conseguiu desenvolver uma nova "profissão docente".

Conforme Nóvoa (1992), o processo de formação de professores/as da atualidade trilha para além da inserção no mercado de trabalho, pois se insere no campo social. Dessa forma, seguindo a linha de pensamento do autor, é imperativo promover uma formação que valorize tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal, que estimule a reflexão crítica e a autonomia na prática pedagógica.

Por isso, a formação docente em exercício pode apresentar resultados significativos na atualidade, pois é nesse momento que os/as docentes trocam experiências do cotidiano educacional. O autor, já em 1992, afirmava que o investimento em práticas inovadoras é essencial para superar resistências pessoais e institucionais, e para garantir uma formação que atenda às demandas contemporâneas da educação.

No caso desse estudo, o foco se delineia na implementação da educação antirracista, a qual vislumbra a criança na fase pré-escolar sem deixar de lado a formação de professores/as diante ao caos que se forma em torno do tema que é a implementação de uma educação que valorize a cultura e a história africana.

Não se deve esquecer que a sociedade se formou com o pensamento na naturalidade ao mau trato da pessoa negra. Dessa forma, a criança negra não ficou isenta desse tratamento e sofre as consequências de ações preconceituosas em relação à cor da pele. Deste modo, a escola, o/a profissional docente, o/a profissional que está no espaço escolar com outras atribuições fazem parte da sociedade e, conseqüentemente, reproduz o racismo, o que pode ocorrer por falta de informação e pelo hábito de reproduzir o que foi ensinado em sua formação enquanto sujeito social.

Assim, Lopes (2005) concorda com Munanga (2005), afirmando que as pessoas não herdam o preconceito e as ideias de racismo geneticamente. Esses sentimentos e o exercício da discriminação é desenvolvido a partir do contato com outras pessoas, até mesmo na escola, no seio familiar e em outros tipos de relação que estabelece.

Sendo assim, o racismo é algo que a sociedade reproduz, não algo com o qual nasce-se. É triste pensar que a criança negra sofre desde cedo por causa desse aprendizado preconceituoso, muitas vezes reforçado até na escola. Os/As educadores/as devem agir para desfazer ciclos como esse. Precisa-se informar, refletir e agir para que não reproduza o racismo que se aprende, mas, sim, promover uma educação antirracista que acolha e respeite todas as crianças.

Sendo assim, Munanga (2005) afirma que muitos de nós não recebemos na educação a formação de cidadãos, de professores/as e educadores/as para ter condições de lidar com alguns desafios que acontecem cotidianamente com relação à diversidade e às suas manifestações de discriminação. A falta de preparo é o reflexo do mito da “democracia racial”, a qual interfere diretamente na missão do/a docente para preparar o/a futuro/a cidadão/ã, sem assumir culpa por isso. No entanto, não se deve esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que, por isso, pode acontecer a reprodução consciente ou inconsciente dos preconceitos que se fazem socialmente.

Para entendermos melhor a situação que se perpetuou na sociedade desde o período colonial, da relevância de se investir em pesquisas, na educação que vislumbre ações de combate ao preconceito e ao racismo, Munanga (2005) enuncia que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente 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. 16).

Dessa forma, foi e ainda é imprescindível o papel do Movimento Negro que em seus debates e campanhas buscou inserir as pessoas negras no sistema

educacional e investiu esforços para que a educação antirracista fosse implementada nas escolas, visando o respeito entre as pessoas de diferentes etnias, assim como a promoção da igualdade racial. No entanto, o sistema educacional não pode se isentar de seu papel social e precisa estar apto para as demandas da sociedade, o que só poderá acontecer se o/a docente estiver preparado/a através da formação inicial e continuada que aborde a temática.

Consonante a Munanga (2005), é preciso crer que a educação é capaz de oferecer tanto aos/às jovens como aos/às adultos/as a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos e que foram introjetados pela cultura racista existentes na sociedade. Apesar da complexidade da luta contra o racismo que conseqüentemente ainda exige várias frentes de reivindicações, não existe dúvidas de que a transformação dos pensamentos dos/as professores/as é uma tarefa preliminar importantíssima. Pinheiro (2023) coaduna com Munanga (2005) ao afirmar que a educação é capaz de desfazer os mitos de superioridade e inferioridade que foram construídos pela cultura racista. Pinheiro (2023) acrescenta ainda que

É muito comum atribuímos à educação formal, essa que desenvolvemos nas escolas básicas e nas universidades, a função de formar cidadãos ou de transformar a realidade social enfrentando a opressões de raça, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, etc. rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tem ainda quem atribua a esse tipo de educação um papel propedêutico, que é aquela perspectiva de uma educação infantil que forma para o ensino fundamental e esses, por sua vez, forma para o ensino médio, que preparara para a universidade, que se organiza entre graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado (Pinheiro, 2023, p. 22 e 23).

Assim, a reivindicação do Movimento Negro não é em vão, visto que, conforme Pinheiro (2023), a educação tem como pilar difundir os conhecimentos adquiridos e acumulados historicamente entre as gerações, pois os conhecimentos e saberes serão continuamente socializados pelo mundo de forma a construir e reconstruir conhecimentos e histórias.

Dessa forma é o/a professor/a que, de acordo com a autora, irá fazer o papel de manter a memória e transmitir por gerações o legado cultural que dá sentido à trajetória do desenvolvimento humano. São, então, os/as professores/as que vão fazer o papel de manter a memória e transmitir socialmente pelas gerações o

legado cultural sistemático que dá sentido a essa trajetória do desenvolvimento humano.

Na concepção de Pinheiro (2023), todas as pessoas que trabalham em um espaço educacional precisam de formação, ou seja, não apenas os/as professores/as. A formação dos/as profissionais de uma escola deve acontecer e deve ser compromisso da instituição oferecer ou buscar quem possa oferecer essa formação, uma prática que não se percebe, mesmo depois de vinte e um anos da criação da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, da promulgação da Lei nº 11.645/08, que apresenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente e Indígena nas escolas de Educação Básica, sejam elas pertencentes à rede privada ou à rede pública do Brasil.

Conforme Pinheiro (2023), a Lei é importante, pois é um mecanismo que evita o desgaste de organizações e militâncias na busca de direitos para pessoas negras, já que designa a obrigatoriedade em toda a extensão curricular do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação formal desde a Educação Infantil, com crianças a partir de 4 anos, até o final da Educação Básica, incluindo também as licenciaturas, em nível superior, que formarão os/as docentes que em breve estarão em sala de aula para exercer a docência.

É válido reforçar que as leis foram feitas para colocar ordem onde não existe. No entanto, no caso do preconceito e do racismo ela pode até punir quem comete, pois racismo é crime, mas não conseguirá mudar o sentimento de superioridade que o preconceituoso possui. Dessa forma, é necessário combater o racismo em todas as suas formas de manifestação e devemos iniciar a ensinar as crianças desde bem pequenas, no sentido de ceifar esse grande mal que condena as pessoas por sua cor de pele.

Pensando na realidade do Brasil, que é um país diverso, rico em pluralidades e culturas, Pinheiro (2023) afirma que não é possível construir consciência de valorização sobre a diversidade somente na retórica, torna-se necessário viver a diversidade em todos os segmentos de nossa vida, visto que é apenas na convivência com a pluralidade, com a diversidade que poderemos compreender essa pluralidade, sendo importante nos preocuparmos com a subjetividade do/a outro/a e avaliar as estruturas que existem para o acolhimento do que é diverso.

Nesse sentido, é fundamental que no espaço escolar se crie mecanismos para evitar a evasão escolar, reconhecendo a importância de cada sujeito. Na especificidade da Educação Infantil, é nevrálgico o incentivo para que as crianças desenvolvam essa capacidade humana de dar atenção ao/a próximo/a, visto que a escola precisa ser um espaço de acolhimentos e que desenvolva estruturas para o acesso e a permanência, conforme afirma Pinheiro (2023) e também determina a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003).

As leis são mecanismos importantes para se garantir direitos e para que não se precise estar pleiteando pela mesma coisa sempre. A obrigatoriedade de trabalhar a Educação para Relações Étnico Raciais (ERER) em sala de aula deveria acontecer pela consciência histórica da necessidade de reparação social dos grupos minoritários no país.

Sobre isso, Pinheiro (2023) salienta em seus estudos a importância da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas Raciais, que estabelece ações afirmativas voltadas para promover a equidade no acesso ao ensino superior. Essa legislação impacta as universidades federais do Brasil ao determinar que, obrigatoriamente, 25% do total das vagas sejam destinadas a jovens negros/as, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas, com o objetivo de reduzir desigualdades históricas e garantir maior diversidade nas instituições de ensino superior.

A Lei de Cotas é uma das formas de reparo aos danos causados à população negra, o que não impede e não anula o racismo e suas manifestações na sociedade, visto que o racismo é uma forma de opressão estrutural e estruturante da sociedade, constituindo a subjetividade de cada um, influenciado na forma de pensar, repercutindo em falas e ações. Neste sentido, por mais que se tenha conhecimento para conter as manifestações de racismo que existe em cada pessoa, ele continua formando a noção de interação com a sociedade (Pinheiro, 2023).

A escola tem o dever de ser antirracista, e isso vai além de seu dever e compromisso histórico. A escola em conjunto com os/as docentes deve trabalhar em prol da equidade racial, na construção do currículo escolar, apresentando a história da ancestralidade africana e indígena em posicionamento afirmativo, apresentando a literatura negra e indígena nas propostas escolares, organizando formação de professores/as, a partir da visão do letramento racial, e ainda

apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos estudantes, ressignificando o que a humanidade tem como construção histórica e cultural nos dias atuais.

Para Pinheiro (2023), é necessário ir além do que está explícito através do racismo que segue velado e, através das práticas pedagógicas, construir meios de denunciar e reverter esse instrumento de mazela social, que faz as pessoas negras sangrarem no país na atualidade de diversas formas: agressões corporais, cultural, psicológica, epistemológica, religiosa, estética, curricular e tantas outras mais.

Sendo então o/a professor/a um agente de transformação social, adquire a função de contribuir para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Pinheiro (2023), o/a professor/a é a porta aberta que une as memórias e os conhecimentos construídos no mundo antigo à construção do mundo que vivemos e no que está por vir, é um agente que deve estar na frente em sentido de contribuir para a construção de uma sociedade que seja efetivamente democrática, principalmente para a juventude negra que precisa de reparação e de garantia dos direitos sociais destinados a essa parcela populacional.

Pinheiro (2023) ainda ressalta que o pensamento de Cavalleiro (2001) apresenta a divisão causada pela discriminação racial e enfatiza a relevância do pensamento de Paulo Freire (1987), na Pedagogia do Oprimido, em que o autor argumenta que é crucial que os/as oprimidos/as busquem sua própria libertação. Para isso, precisam desenvolver uma consciência crítica através de ações coletivas, a fim de se libertarem e, simultaneamente, libertarem os/as opressores/as que herdaram pensamentos racistas e discriminatórios passados de geração em geração.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo de libertação dos/as oprimidos/as, pois é onde o pensamento crítico deve ser cultivado como uma habilidade para alcançar igualdade e justiça social. Assim, Cavalleiro (2001) afirma que é essencial que a realidade seja questionada de maneira proativa, com esforços vindos de ambos os lados, de quem oprime e de quem é oprimido/a, criando oportunidades de ascensão social e econômica. Então, a escola pode ser considerada um lugar propício para desenvolver o processo de aprendizagem referente às questões raciais e para tal torna-se necessário que os/as professores/as tenham a formação adequada para o combate ao racismo. É na escola que se estruturam e marcam o processo de socialização.

Deste modo, é fundamental ter conhecimento de que as crianças ainda bem pequenas aprendem e internalizam posicionamentos referentes às questões raciais e assim moldam seu comportamento e formas de agir. No entanto, para que uma criança, e até mesmo um/a adulto/a, mude sua forma de pensar quando estão em favor do racismo é necessário investimento social e educacional. Cavalleiro (2001) cita que os/as professores/as negros/as e brancos/as precisam compreender como se dá a rejeição ao/à outro/a, para assim educar as crianças para o convívio com o/a diferente, anulando qualquer manifestação que vá contra o/a outro/a, como as piadas e risos por sua característica étnica.

Desta forma, Munanga (2005) assevera que é de conhecimento que o/a docente não sai da instituição acadêmica com domínio profissional sobre todas as situações, seu perfil profissional não está totalmente construído, ou seja, a formação inicial não é suficiente para dar conta dos desafios que a sociedade coloca como imprevistos, como desafios para atuação pedagógica e, ao se tratar de questões raciais, o assunto toma uma dimensão mais crítica, exigindo que este/a professor/a se atualize e passe a refletir sobre seu papel social.

Durante a 4ª videoaula do curso Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ministrada pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, elaborado e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afros da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2009, Munanga fala da importância das Ciências Humanas, especialmente as Ciências Sociais, que colaboram para entender e analisar as relações étnico-raciais na nossa sociedade. Destaca os problemas que surgem dessas relações e a urgência de construirmos uma educação multicultural e uma pedagogia antirracista que considere as especificidades do Brasil, onde o preconceito racial, a discriminação e o racismo ainda persistem<sup>3</sup>.

Assim, para que a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) tenha êxito e atinja os objetivos propostos, levando em consideração o que o Movimento Negro idealiza em favor da população negra, é crucial ter o que Ribeiro (2019), assim como Pinheiro (2023), considera essencial para alcançar êxito na educação antirracista, vislumbrando que é necessário que a abordagem ocorra desde a Educação Infantil, como também promover iniciativas afirmativas para valorizar a figura da pessoa negra na sociedade e considerar a diversidade racial no âmbito escolar.

---

<sup>3</sup> A videoaula de Munanga pode ser encontrada em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>

Para isso, é imprescindível motivar reflexões sobre a existência de questões relacionadas à diversidade racial existente nas escolas e que os/as professores/as estejam preparados/as para intervir em situações que tendem a ocorrer nesse espaço e que podem conduzir as crianças negras ao sentimento de inferioridade, carregando esse sentimento negativo até a fase adulta.

Desse modo, Pinheiro (2023) apresenta pontos convergentes com Ribeiro (2019) quando a autora afirma que é perceptível a necessidade de práticas afirmativas com relação ao racismo na Educação Infantil, pois, ao não se dar conta de ações de preconceito e discriminação racial na infância, os familiares, como também os/as professores/as e funcionários/as do campo educacional, acabam apresentando uma falsa visão de que entre as crianças pequenas o racismo não existe e não se manifesta.

Pinheiro (2023) expõe que pensar em uma educação antirracista é pensar em uma educação que problematize ações discriminatórias e de preconceito que afetam as pessoas negras. Isso conduz ao pensamento de Cavalleiro (2012), que afirma que a condição para inserir uma educação pautada no respeito ao próximo, independentemente de sua cor, origem, religião, ou seja, uma ação pedagógica, é necessário o desenvolvimento de um olhar atento dos/as professores/as e funcionários/as sobre questões que precisam de intervenção, que ocorrem em momentos de lazer ou mesmo em atividades em sala de aula, refletindo no preconceito racial incutido nas crianças, por vezes a partir dos contextos familiar e até mesmo escolar, sendo esses contextos os maiores espaços socioeducativos que o público infantil está inserido.

Para tanto, é preciso considerar e discutir abertamente as questões raciais ao invés de ignorá-las, visto que tornar os conflitos de raça invisíveis não ajuda a resolver o problema, mas, sim, contribui para a perpetuação das manifestações do racismo (Ribeiro, 2019). As ideias de hooks (2013) reverberam para levar em consideração a relação que se estabelece com as crianças no âmbito escolar, por isso para pensar em uma educação que as considere protagonistas em seu processo de aprendizagem será necessário compreender sua constituição enquanto sujeitos com relação à subjetividade, percebendo e compreendendo as crianças como seres socialmente ativos.

Conforme Nóvoa (1992), os/as profissionais desenvolvem habilidades para a construção do pensamento autônomo, necessitando ainda que a formação docente

aconteça de forma dinâmica, de forma que os/as professores/as não sejam apenas receptores/as passivos/as de conhecimentos, mas que participem da construção de sua própria aprendizagem, que compartilhem suas experiências, enriquecendo e contribuindo para a valorização da diversidade, inovação das práticas pedagógicas e para a construção da identidade docente.

Pinheiro (2023) se posiciona sobre a importância da formação de professores/as para a implantação de uma educação antirracista sinalizando que

[...] o aspecto da formação é importantíssimo para qualquer escola que se propõe a ser antirracista. Esse compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com expertise prática e teórica no campo. Infelizmente nos cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei 10.639/2003 (Pinheiro, 2023, p. 78).

Neste sentido, Pinheiro (2023) coaduna com Freire (1987), já que ele defende a ideia de que é preciso ensinar as pessoas que são oprimidas a se libertarem dessa situação e dos/as opressores/as, e isso só ocorrerá se o/a professor/a estiver preparado/a para atuar sobre determinada realidade. Sendo assim, a formação continuada deve acontecer de forma contextualizada, em que é preciso partir de uma realidade, realizar o diagnóstico e situar uma problemática, a fim de que o/a professor/a reflita e construa intervenções necessárias à causa (Cerqueira, 2021).

Sobre isso, Cavalleiro (2012) corrobora ao dizer que a falta de conhecimento proporcionada através da falta de formação adequada pode levar o/a profissional a distorcer e minimizar os problemas relacionados às questões sociais, que, no contexto mencionado nesta investigação-intervenção, se refletem em preconceito e discriminação.

Para Gomes e Araújo (2023) é inquestionável a importância e necessidade da formação de docentes para que estejam preparados/as, principalmente em sociedades com histórico colonial e profundas desigualdades, para a implantação de um projeto educativo emancipatório como forma de enfrentar os ataques conservadores atuais. As autoras consideram que a justiça curricular aliada à liberdade cognitiva venha a ser potencializada para alcançar uma dimensão libertadora e emancipatória.

Gomes e Araújo (2023) ainda aludem que Paulo Freire (1980 e 1987, *apud* Gomes, 2023) idealiza a emancipação como um processo de libertação política, cultural e social de todos os/as oprimidos/as, a qual consegue beneficiar tanto os/as oprimidos/as quanto os/as opressores. Por isso, se questiona que tipo de formação para educadores/as da infância se pretende promover para garantir justiça cognitiva e curricular? Essa discussão deve ser estimulada nas instituições e nos encontros de formação de educadores/as e envolver todos os/as funcionários/as da instituição escolar.

Entender e adotar medidas para a implementação de diretrizes e normas que estão relacionadas ao combate do preconceito e racismo na Educação Infantil são essenciais para o currículo de formação de educadores/as. Essas medidas permitem intervenções pedagógicas para ampliar o universo sociocultural das crianças e promover a diversidade nas práticas de educar e cuidar, sem excluir a diversidade étnico-racial.

Sendo assim, formar-se é um processo de se conhecer, entender as próprias possibilidades e dar sentido à vida com base no que somos e vivemos enquanto aprendemos. Isso significa pensar sobre nossa existência e os projetos que se quer realizar, seja na vida pessoal, social ou cultural. É um desenvolvimento que acontece nas relações consigo mesmos, com outras pessoas e com a sociedade.

Neste viés, o sistema educacional agrega atribuições para si, pois possui importante papel a ser desempenhado para alcançar a desconstrução de pensamentos que inferiorizam e que vinculam conceitos negativos a pessoas negras sem dar-lhes a menor condição de defesa, e é nesse sentido que Souza (2001) se posiciona em defesa das pessoas que desejam defender uma sociedade melhor, com mais justiça social e equidade para todos, visto que essas pessoas se posicionam por suas experiências, visando à inclusão da temática racial nos currículos escolares sem tornar o tema folclórico, o que vai de encontro ao pensamento de Pinheiro (2023) ao dizer que a educação antirracista não pode ser abordada apenas na data em que se comemora a Consciência Negra.

Dessa forma, é preciso considerar e discutir abertamente as questões raciais, em vez de ignorá-las, visto que tornar os conflitos de raça invisíveis não ajuda a resolver o problema, mas, sim, contribui para a perpetuação e para as manifestações do racismo (Ribeiro, 2019).

Assim, Ribeiro (2019) concorda com os pensamentos de Pinheiro (2023) e de Bento (2012), pois reforça que para alcançar êxito na educação antirracista esta deve acontecer desde a Educação Infantil, devendo promover iniciativas afirmativas para valorizar a figura da pessoa negra na sociedade e considerar a diversidade racial no âmbito escolar.

A formação de professores/as para implementar uma educação antirracista é essencial para que as discussões sobre questões raciais avancem em um novo direcionamento, diferente do que se observa atualmente. Durante as rodas de conversa, ficou claro que essa formação precisa acontecer de maneira contextualizada e dialógica, pois é por meio da troca de experiências que os/as educadores/as ampliam sua compreensão e refletem sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

O modelo de formação em contexto e dialógica não apenas conscientiza sobre o papel do/a educador/a, neste caso sobre a valorização das culturas afro-brasileira e africana, mas também incentiva a criação de estratégias pedagógicas que atendam o cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Nesse espaço de reflexão conjunta entre prática e teoria, os/as professores/as ganham ferramentas para reconhecer e transformar atitudes e conteúdos discriminatórios no ambiente escolar, pois o processo formativo fortalece as relações educativas, promove a autoestima e a identidade das crianças e contribui para uma escola verdadeiramente antirracista.

Sendo assim, Ribeiro (2019) afirma que para combater o racismo é fundamental discutir abertamente as questões raciais em vez de ignorá-las, visto que são abordagens que devem acontecer na escola, e esses pensamentos coincidem com o de Pinheiro (2023) e de Bento (2012), que ainda sinalizam que a formação de professores/as deve acontecer de forma a induzir a reflexão sobre a necessidade de intervenção e práticas contextualizadas.

Quanto a formação inicial e continuada de docentes, Nóvoa (1992) afirma que a troca de experiências é um importante agente formativo e aliado para a prática pedagógica reflexiva, assim como Pinheiro (2023) que ressalta sobre a importância da formação de professores/as no desenvolvimento de práticas com vistas à educação antirracista desde a Educação Infantil, afirmando que é fundamental mostrar às crianças a verdadeira história dos africanos e afrodescendentes.

Nesse mesmo sentido, as discussões teóricas também estão ancoradas em Munanga (2005), já que o referido autor alerta que se os/as professores/as não possuírem formação adequada não conseguirão lidar com as questões raciais e suas repercussões que o cotidiano escolar lhe apresenta.

Ainda sobre a formação e o papel do/a profissional docente diante da sua prática na Educação Infantil, Gomes (2019, *apud* Gomes, 2023) alerta que os/as professores/as encontram grandes desafios no âmbito educacional, pois

[...] reafirma-se os compromissos éticos e profissionais com as crianças, no que se refere à ausculta e observação atenta às indagações que advêm das suas vozes que se expressam a partir delas mesmas nas pesquisas e nos convívios, principalmente no âmbito das escolas da educação infantil, [...] revelam e se escondem nas ações pedagógicas e escolares, quanto ao racismo e outras formas de discriminação, impactam especificamente de forma contundente a vida e a dignidade das crianças pequenas negras e suas famílias, apresentando-se como fenômenos perversos, presentes no cotidiano, nos currículos e nas práticas da Educação Infantil (Gomes, 2019 *apud* Gomes, 2023, p. 30).

Neste viés, percebe-se certa concordância com Libâneo (2008), porque ele discorre sobre a intencionalidade como fator essencial no processo de ensino, afirmando que o fazer pedagógico também contribui para a formação da personalidade. Já Freire (2014), direciona a reflexão sobre práticas emancipatórias que valorizam a cultura e os saberes empíricos para promover significativas transformações sociais e a ressignificação de trajetórias e histórias de vida, salientando que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2014, p. 28).

Freire (1987) afirma que é preciso ensinar as pessoas que são oprimidas a se libertarem dessa situação e dos/as opressores/as, e isso só ocorrerá se o/a professor/a estiver preparado/a para atuar sobre determinada realidade. Por isso, a formação continuada deve acontecer de forma contextualizada, emergindo de questões que condicionam o/a professor/a para refletir e intervir positivamente na causa. Sobre isso, Cavalleiro (2012) valida que a falta de conhecimento proporcionada através da falta de formação adequada pode levar o/a profissional a distorcer e minimizar os problemas relacionados a questões raciais, pois acredita que no âmbito escolar, entre crianças, o racismo não existe.

Neste sentido, hooks (2013) sugere a refletir sobre o papel do/a docente frente a situações cotidianas no contexto escolar. Nessa perspectiva, a autora confirma sobre a importância da educação na preparação do/a cidadão/ã para compreender e transformar sua realidade de maneira positiva, visto que

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

Dessa forma, pensar em uma educação que se faça de forma reflexiva tanto para os/as docentes em formação inicial e continuada, como para os/as estudantes das etapas da Educação Básica que contemplem a identidade negra, de forma que as crianças, adolescentes e até mesmo adultos/as brancos/as compreendam que a cor da pele não é requisito para julgamento negativo, elencando contribuições para as práticas antirracistas em consonância com as necessidades da comunidade escolar, atendendo o que é disposto em leis, mas principalmente como meio de respeito ao próximo.

Como já mencionado, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) é fruto de reivindicações da população negra em conjunto com o Movimento Negro no país. O intuito dessa lei é o de reparar a dignidade da população negra ao insirir no currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, contado a verdadeira história de um povo que muito participou na construção social e econômica do país e em troca recebeu o desrespeito, foi humilhado/a e obteve a negação de direitos.

Essa lei surgiu após muitas décadas de reivindicações e manifestos e, dessa forma, o diálogo sobre essa legislação e normas com foco na educação antirracista irá entrar em pauta na próxima seção, aprofundando, assim, a discussão sobre o tema.

### 3.6 Documentos normativos e a educação antirracista para a Educação Infantil

A sociedade brasileira é complexa, onde demonstrações de preconceito e discriminação racial se materializam em índices nas pesquisas sobre os números de homicídios cometidos contra pessoas negras, os quais ainda demonstram o aumento considerável no decorrer dos anos, visto que os crimes cometidos contra as pessoas negras foram quatro vezes maiores em relação às pessoas não negras (Arcoverde, 2022). Deste modo, é nevrágico conhecer e colocar em ação o que rege as leis para a garantia dos direitos a população negra, e entre esses direitos está em evidência a educação.

Durante a trajetória da escrita dessa dissertação, foi relatado sobre a construção do país e a exploração da mão de obra do/a africano/a e de seus descendentes escravizados/as no período colonial, sendo a primeira etapa do sistema capitalista. Para isso, houve diálogos com autores/as renomados/as que discursaram sobre o sistema escravagista no Brasil, sobre os Movimentos Sociais e seu papel em prol da população negra e da criança negra na construção de sua identidade, enfatizando a identidade negra, do sistema de escolarização e a formação docente para a implementação da educação antirracista, conforme prevê a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 93949/96 (Brasil, 1996). Assim, a LDB nº 9394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003, p. 8).

Sendo assim, diante do que determina a Lei nº 10.639/03 e as ideias dos/as pensadores/as teóricos/as que deram suporte a escrita dessa dissertação, até o

momento, então, será falado sobre a legislação que envolve a educação, sobre o currículo escolar e a implementação da referida lei, assim como as normativas que reconhecem a necessidade da implementação da educação antirracista a partir da Educação Infantil.

É fundamental frisar que a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema educacional, Educação Básica, com a LDB nº 9394/96, visto que até então esse segmento educacional era assessorada pela Assistência Social dos Estados e Municípios, conforme elucidam Silva e Francischini (2012). O único e exclusivo objetivo da Educação Infantil (creche) era o atendimento das mães que trabalhavam fora do lar e não tinham como cuidar dos filhos e tão pouco com quem deixar suas crianças durante o período em que elas estavam ausentes de seu lar, sendo que as creches desempenhavam o papel assistencialista sem objetivos educacionais.

Dessa forma, o currículo deveria ser formalizado para atender a essa parcela de crianças, com o objetivo de universalizar o ensino da Educação Infantil no Brasil, que, inicialmente, atendia crianças de 0 a 6 anos. Posteriormente, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), o Ensino Fundamental foi ampliado para ter a duração de nove anos, passando a atender crianças a partir dos seis anos de idade. Isso significou que a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Na época da modificação introduzida pela Lei dos Nove Anos, houve intensas discussões sobre essa regulamentação, pois os/as professores/as não estavam organizados/as nem preparados/as para atender às novas determinações. Como solução, orientou-se a adoção de um currículo específico para cada etapa e série/ano da Educação Básica. Para a Educação Infantil, utilizava-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998).

O RCNEI<sup>4</sup> é um documento oficial desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e atende à LDB nº 9394/96. O RCNEI foi o primeiro documento a orientar as ações pedagógicas voltadas à Educação Infantil, objetivando orientar as práticas educacionais com crianças pequenas, associando os cuidados essenciais da faixa etária às atividades lúdicas, visando o desenvolvimento integral das crianças e

---

<sup>4</sup> É dividido respectivamente em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998).

contribuindo para que cresçam como cidadãos, com direitos reconhecidos, promovendo sua socialização em ambientes que adquiram conhecimento social e cultural (Brasil,1998).

Sendo assim, o RCNEI – Volume 1 (Brasil, 1998) aborda que em acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças, essas precisam conhecer e respeitar as diferentes culturas, etnias, assim como aprender a respeitar a pluralidade da constituição populacional do Brasil. No entanto, esse trabalho não acontecia em sala de aula como intervenção sobre questões raciais, no que se refere a inibir ações de preconceito e racismo.

Sem uma compreensão adequada do que já era previsto no RCNEI (Brasil, 1998) sobre a valorização das pluralidades no contexto educativo, em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639/03, após diversas manifestações do Movimento Negro. Essa lei tinha como objetivo, inicialmente, reparar uma história distorcida, na qual a população negra era retratada como desprovida de história e cultura, sendo, portanto, desumanizada.

O ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi destinado apenas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, excluindo a Educação Infantil (Pinheiro, 2023). Ricardo Henriques (2005 *apud* Cavalleiro, 2005) declara que a Lei nº 10.639/03 foi sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, sendo que:

Essa lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Henriques, 2005, p. 7 *apud* Cavalleiro, 2005).

Sendo assim, o entendimento era que a Lei nº 10.639/03 era destinada apenas a intervenções no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, excluindo desse contexto a Educação Infantil. No entanto, as manifestações não se encerraram, e consultas foram realizadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Ministério da Educação (MEC) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que tange a obrigatoriedade da lei acima

mencionada e as modalidades e etapas de ensino que deveriam aderir aos procedimentos em atendimento à referida Lei.

A consulta resultou no Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004, o qual orientou sobre os procedimentos a serem adotados para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como o entendimento de que a Lei nº 10.639/03 previa a obrigatoriedade do cumprimento do que era disposto para execução na Educação Básica de Ensino do Brasil. Deste modo, a Educação Infantil deveria, a partir daquela data, adotar métodos e ações para que as crianças conhecessem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o que não aconteceu por falta de interpretação adequada pelas instituições de ensino. Dessa forma, o documento apresenta em seu teor:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (Brasil, 2004).

A educação antirracista já era prevista para acontecer na etapa na Educação Infantil, desde 1998, com o surgimento do RCNEI (Brasil, 1998) e em 2004, conforme o Artigo 1º da Resolução nº 003 de 2004 (Brasil, 2004). No entanto, quem estava inserido no âmbito educacional não percebeu a necessidade e a importância de empreender ações para implementação da educação antirracista, conforme a Lei nº 10.639/03 para a Educação Infantil.

Em 2017, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para os/as estudantes da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizado conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC, baseada em princípios éticos, políticos e estéticos, busca a formação integral do ser humano e uma sociedade inclusiva. Estados e municípios receberam um prazo para ajustar seus currículos, com autonomia para adaptá-los às particularidades regionais. Assim:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

Para tanto, houve um movimento envolvendo docentes, secretarias de educação e a sociedade civil para construir os novos currículos conforme as demandas locais e conforme orientação da BNCC. As etapas e modalidades recebem orientações distintas das que até então regulavam os sistemas de ensino e o atual documento busca realizar correspondências entre as disciplinas, compondo campos de experiência, visto que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC (Brasil, 2017) muda as práticas de ensino, visualiza aprendizagem por intermédio de conceitos, procedimentos e dos direitos de aprendizagem, assim como visa que o estudante desenvolva e aperfeiçoe habilidades e competências. Portanto, é um documento norteador que aponta

[...] que as competências gerais da Educação Básica, [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2017, p. 8 e 9).

Na BNCC, ao abordar a etapa Educação Infantil, compreende-se o sistema educacional pelos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, classificando as crianças por faixa etária, ou seja: bebês (0-1 ano e 6 meses),

crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Assim, a BNCC para a Educação Infantil tem como preceito os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem são divididos em 5 campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) destaca a urgência da educação antirracista, especialmente em uma sociedade onde é necessário enxergar o próximo sem julgá-lo pela cor da pele. Diante de um ambiente onde as crianças absorvem pensamentos preconceituosos tanto no contexto familiar quanto escolar, é fundamental que os currículos estaduais e municipais incluam estratégias voltadas para a implementação de uma educação antirracista.

A BNCC (Brasil, 2017) não apresenta em seu teor destaque para o tema desta dissertação, ou seja, para uma educação que consiga dar conta das demandas que a sociedade apresenta no sentido das pluralidades raciais e culturais, nem tão pouco para colocar em prática uma educação que se faça antirracista desde a Educação Infantil, sendo que a BNCC (Brasil, 2017), um documento que norteia a construção da Educação Básica do país, apresenta a mesma deficiência na construção dos Referenciais dos Estados e Municípios.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2019) é um documento construído com base na BNCC (2017). Deste modo, o DCRB visa adequar a proposta curricular da BNCC às necessidades do Estado da Bahia, dividindo-a em cinco áreas do conhecimento. No entanto, a análise do Novo Ensino Médio<sup>5</sup> sugere que essa divisão possa aumentar a desigualdade social, contrariando a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996).

---

<sup>5</sup> Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Secretaria de Educação do Município de Serrinha-Ba, seguindo o que orienta a BNCC (Brasil, 2017) construiu o seu Documento Curricular Referencial. O Documento foi construído envolvendo docentes, estudantes, comunidade escolar e sociedade civil, em 2021. Para a construção do documento foram criados Grupos de Trabalhos (GT) divididos por etapas de ensino, sendo que para a Educação Infantil formou-se apenas um GT e para o Ensino Fundamental formou-se alguns GTs, visto que a quantidade de grupos se compôs levando em consideração as áreas de conhecimento e as disciplinas do território, já que a BNCC concebe que os currículos escolares se formem de acordo as características e necessidade de cada região.

Assim, cada GT era coordenado por um profissional ligado à área ou à etapa de ensino, momento que a pesquisadora-estudante desta dissertação teve a oportunidade de fazer parte da construção do Documento Curricular de Serrinha-Ba, como coordenadora de GT da Educação Infantil. O Trabalho envolveu mais de 50 professoras de Educação Infantil, período em que aconteceram as formações para os envolvidos na redação do documento, além de estudos e discussões que foram realizados para compor a redação do documento.

O Documento Curricular de Serrinha-Ba, depois de formalizado por todas as professoras, foi enviado para a coordenadora do GT da Educação Infantil para supervisão e sistematização, posteriormente enviado para a Secretaria de Educação do Município de Serrinha-BA (SEMED) para análise e edição. Esse documento recebeu as correções devidas pelos representantes da SEMED para ser publicado.

O Documento Curricular de Serrinha finalizado foi fornecido às professoras de Educação Infantil e não apresenta em seu teor a educação antirracista, como consta na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e no Parecer CNE/CP nº 003/2004 (Brasil, 2004), já que a formação referente à educação antirracista não aconteceu e, portanto, não havia entendimento da importância de uma educação que tornasse visível as crianças negras da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, é de suma importância que Estados e Municípios sigam a rigor o que rege as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, visto que se deseja a construção de uma sociedade que atenda a demanda de todas as pessoas, em diferentes segmentos.

Assim, a anseio dessa pesquisa é contribuir para que a sociedade passe a agir de forma igualitária e garantir que direitos e políticas públicas tenham o destino correto. Portanto, para construir o pensamento que se expressa nesta dissertação, foi necessário seguir caminhos que aos poucos dá vida a esta escrita. Esses caminhos serão descritos no capítulo 4, o qual trata da concepção metodológica, visto que descreve as abordagens adotadas para tecê-lo neste estudo.

## **4 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA: NA LÓGICA DAS VOZES QUE EDUCAM**

### **4.1 Concepção metodológica**

Sacramento e Silva (2024) discutem as concepções e contribuições metodológicas para o ensino e para a aprendizagem. De acordo com as pesquisadoras, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo em que os conhecimentos pré-adquiridos se tornam a base para a construção de novos conhecimentos. Ocorre que a idade escolar, na educação formal, é a época mais favorável para que a aprendizagem seja efetivada, haja vista que esta fase proporciona ao sujeito aprendente desenvolver-se intelectualmente e ampliar o seu conhecimento.

Nesse sentido, a aprendizagem se apresenta como sendo um dos principais aspectos relacionados ao desenvolvimento não apenas cognitivo, como também motor e psicológico de qualquer indivíduo. Na verdade, o uso de metodologias significativas é um fator de extrema importância no processo de formação e aprendizagem, visto que a sala de aula tradicional ainda faz parte da realidade de muitas unidades escolares em nosso país e ainda representa um desafio, uma ação do professor em prol de uma mudança de postura, que considere uma proposta pedagógica embasada em metodologias inovadoras (Sacramento e Silva, 2024).

Essas inovações devem incluir ferramentas e abordagens que valorizem a participação ativa dos/as estudantes, respeitando seus contextos sociais e culturais e incentivando a construção colaborativa do conhecimento. Assim, a aprendizagem se torna um processo mais inclusivo e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante.

## 4.2 Breve histórico da constituição da escola *locus*

A história da formação da Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, *locus* desse estudo, foi obtida em consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola. A Creche/Escola recebeu o nome Creche Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, em homenagem ao Padre Monsenhor Demócrito Mendes de Barros por seus méritos em serviços prestados à comunidade. A princípio, a atual escola, que na época só oferecia o serviço de creche, era gerida pela Secretaria de Assistência Social do Município de Serrinha-Ba.

A creche prestava seus serviços em um imóvel residencial adaptado, onde atendia crianças de até 6 anos do entorno do Bairro Novo Horizonte e do Bairro Cruzeiro, em Serrinha-Ba. Com a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil (Creche e Pré-escola) passa a fazer parte da Educação Básica e a ser gerida pela Secretaria Municipal de Educação.

O crescimento do bairro do Cruzeiro e a procura por atendimento educacional para as crianças da região próxima ao bairro, fez com que a escola aderisse aos nos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e, para isso, foi necessário adquirir outro edifício que, na época, funcionava a Escola Estadual Divas Barradas, e assim foi possível contemplar o atendimento aos/às estudantes da creche, pré-escola, alfabetização e 1º a 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, logo em seguida, o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), em um terceiro prédio, o qual atendeu até 2021.

Com a inclusão da Escola Modelo em 2021, no município de Serrinha-Ba, as escolas foram desvinculadas e divididas em três novas escolas, cada uma com uma razão social e em localidades diferentes. Atualmente, uma escola atende ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais no prédio novo, que é chamado de Modelo por atender às normas do Ministério da Educação (MEC); a etapa da Educação Infantil ficou sob a responsabilidade da Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros; e, a terceira escola, Escola Municipal 30 de Junho, atende somente Ensino Fundamental Anos Finais.

Sendo assim, a Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, destinada exclusivamente à Educação Infantil, sai do Bairro do Cruzeiro e muda para espaço físico próprio no Bairro da Estação, um bairro localizado próximo ao centro e, portanto, de fácil acesso. A unidade escolar atende 180 crianças e possui lista de

espera para vagas futuras, pois a estrutura física não contempla a todos os familiares que buscam por uma vaga para as suas crianças na instituição.

Para o processo educacional das crianças matriculadas em período integral, crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses, a estrutura humana é composta por 6 professoras regentes, 7 professoras auxiliar, 2 professoras reserva, 10 mediadoras, 3 merendeiras, 4 serviços gerais, 1 porteiro, 2 vigilantes noturnos, 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica.

A escola atende a grande diversidade de estudantes no que tange a etnia, religião, e crianças neurologicamente atípicas<sup>6</sup>, o que reverbera para um olhar atento das professoras e funcionários/as sobre questões que precisam de intervenção, como no caso da discriminação e do preconceito racial que é incutido nas crianças, por vezes a partir do contexto familiar, social e até mesmo no âmbito escolar (Cavalleiro, 2012).

Assim, conforme mapeamento e diagnóstico realizado sobre o papel social que a educação possui na formação de pessoas para uma sociedade mais justa e igualitária, tem-se que

[...] é condição prévia a compreensão da educação como prática social de conscientização e libertação. Nesse sentido, o ponto de partida é que busquemos entender a educação, dialeticamente, como um processo e não como algo estático e fixo. Este processo deve permitir que estivessem constantemente “aprendendo e reaprendendo”, “criando e recriando” nosso próprio processo de desenvolvimento e sobrevivência (Souza, 2009, p. 46).

Dessa forma, a Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros atende, na Educação Infantil, crianças oriundas de bairros próximos e de grande diversidade. Neste contexto, como professora a partir de 2011 e, posteriormente, como coordenadora pedagógica a partir de 2018, pude constatar a necessidade de se refletir com as professoras que atuam na instituição sobre a educação antirracista, conforme rege a Lei nº 10.639/03, a fim de construir coletivamente práticas pedagógicas que venham contribuir com o combate e o preconceito racial no âmbito escolar.

---

<sup>6</sup> Conceito utilizado para designar pessoas que apresentam alterações no funcionamento cognitivo, comportamental, neurológico e neuro anatômico. Ou seja, se referem a alterações como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros. Fonte: <https://autismoerealidade.org.br/2022/07/29/diferencas-entre-os-termos-neurotipico-neurodiversidade-e-neuroatipico/>

### 4.3 Caminhos, instrumentos e aplicação de coleta de dados

A dissertação, ora apresentada, se compõe por resultados e análises obtidos em pesquisa através do projeto de intervenção intitulado “Processos formativos e metodológicos para a implantação da educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA”, o qual está atrelado ao Projeto de Pesquisa “Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas”.

Essa pesquisa foi submetida ao processo avaliativo de ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), e tem como objetivo central compreender como a formação continuada e em contexto e a fomentação de um Caderno Metodológico, elaborado dialogicamente com as professoras de Educação Infantil de uma escola pública do município de Serrinha-Ba, pode contribuir com o desenvolvimento de uma prática educativa respaldada na perspectiva de uma educação antirracista.

O projeto de intervenção desta pesquisa visou estudar a problemática e apresentar proposições formativas com a perspectiva de oferecer condições reflexivas à prática docente no que tange a educação antirracista, voltada para a etapa da Educação Infantil. Assim, a formação proposta na etapa de intervenção dessa pesquisa se fundamentou na perspectiva dialógica e colaborativa, que considera o contexto de atuação profissional dos/as professores/as de Educação Infantil.

Dessa forma, para alcançar os objetivos propostos, esta investigação-intervenção, de abordagem qualitativa, se inspirou na pesquisa-ação. Essa escolha metodológica se justifica, pois, conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Através da pesquisa-ação, o/a pesquisador/a terá a possibilidade de encontrar respostas e junto aos/às colaboradores/as, apresentar soluções e intervir sobre questões cotidianas em determinada realidade (Thiollent, 1986). Neste sentido, essa dissertação nasce de intervenções inspiradas na pesquisa-ação, visto

que possibilitou intervir em uma escola pública de Educação Infantil, do Município de Serrinha-Ba, junto às professoras, com ações paralelas destinadas à formação continuada e em contexto, relacionando as práticas pedagógicas a práticas afirmativas contra o racismo no âmbito escolar.

A intervenção realizada se fundamentou em Pereira (2019), que apresenta a pesquisa e intervenção pedagógica, que possuem características predominante na intervenção voltada à educação, assim como para a formação de professores/as, a partir da reflexão sobre determinada questão educativa. O autor afirma que esta abordagem tem como objetivo trabalhar por meio do pensamento do/a professor/a colaborador/a e agir através da possibilidade da mudança de ideias para conscientizar sobre o papel desses/as profissionais a despeito do que a educação pode promover em contribuições no âmbito educativo e social.

Dessa forma, essa intervenção apresenta resultados de uma pesquisa que buscou intervir sobre uma problemática educativa que gira em torno da implantação da educação antirracista para crianças na Educação Infantil e, de forma paralela, propôs a formação das professoras colaboradoras.

A pesquisa e a intervenção aconteceram por meio de Rodas de Conversas, remetendo a refletir sobre os ensinamentos de Freire (1979; 1987; 2014), quando afirma que o/a profissional docente, por intermédio de suas ações, possui condições de desenvolver a conscientização do ser humano e contribuir positivamente para a transformação social, apresentando em suas ações práticas afirmativas relacionadas ao respeito com o próximo, o que pode ser construído através da amorosidade no trato cotidiano em sua profissão.

Quanto às Rodas de Conversas, essas aconteceram nos dias 3 de julho, 17 de julho, 21 de agosto, 11 de setembro e 25 de setembro de 2024, na sede da Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, no Bairro da Estação, próximo ao centro de Serrinha-Ba, Território Sisaleiro da Bahia, com agendamento prévio e de acordo a disponibilidade das professoras colaboradoras dessa pesquisa. Neste processo, participaram 6 professoras regentes da Educação Infantil.

Como em todo processo investigativo ou de pesquisa, o/a colaborador/a sente-se receoso/a em aceitar participar do processo de pesquisa. Muitas vezes, o medo de ser retaliado/a ou de ser criticado/a por outros colegas interfere em sua aceitação. Na escola, *locus* em que esta pesquisa foi realizada, a princípio, duas professoras recusaram a participação. Então, foi pedido que elas participassem das

Rodas de Conversa, se assim fosse de sua vontade, visto que a pesquisa que estava sendo desenvolvida era de aceitação livre e que a opinião poderia ser expressa em voz ou por escrito, conforme sua preferência. Essa estratégia apresentou benefícios e, por fim, as duas colaboradoras aceitaram participar de forma espontânea e elencaram muitas contribuições.

Como dispositivos metodológicos para coleta das informações, foram utilizados o Diário de Campo, observações participantes, questionários e Rodas de Conversas. As narrativas obtidas durante as Rodas de Conversas foram registradas no Diário de Campo e gravadas e tiveram como centralidade os seguintes eixos analíticos: racismo, preconceito, discriminação racial e educação antirracista para a Educação Infantil. As discussões empreendidas nas Rodas de Conversa aconteceram de forma dialógica com as professoras colaboradoras dessa pesquisa e intervenção.

As informações obtidas nesta pesquisa foram analisadas e interpretadas à luz da proposta de análise do conteúdo, de Bardin (2000), visto que essa opção analítica apresenta um conjunto de técnicas relevantes para sistematizar e descrever as informações que são obtidas *in locu*, nas pesquisas de abordagem qualitativa.

Bardin (2000) apresenta três etapas básicas para interpretação dos resultados obtidos em uma pesquisa, que são: a pré-análise, onde são coletados os dados e organizados para definir as categorias de análise; a segunda etapa é a descrição da análise, realizada de forma sistemática, com o emprego de técnicas específicas para atender os objetivos da pesquisa, e, posteriormente, é realizada a categorização do material, identificação de tema, a ocorrência e a contagem de ocorrências; na terceira etapa é realizada a interpretação dos resultados, ou seja, os dados ganham significados e é possível discutir e elaborar conclusões.

Sendo assim, o primeiro momento da intervenção se destinou para a apresentação do projeto à gestão escolar e para as professoras da escola, *locus* da pesquisa, as quais, de acordo em participar dos procedimentos para coleta de dados, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As professoras, que aceitaram em colaborar com a pesquisa, receberam um questionário que se fez com o objetivo de mapear o perfil biográfico das colaboradoras e o perfil das turmas em que estão desenvolvendo a atividade

docente. Dessa forma, o questionário apresentou perfil diagnóstico e ainda se fez como instrumento para registrar a escolha do nome fantasia de cada colaboradora.

O planejamento dessa intervenção se desenhou em 5 Rodas de Conversa, com encontros previamente agendados e com duração aproximada de 3 horas cada encontro. A primeira Roda de Conversa foi realizada como uma ação para a apresentação e coleta do TCLE e a aplicação do questionário de perfil das colaboradoras.

Durante as Rodas de Conversa foram realizadas as coletas de dados e a conscientização a respeito da importância da educação antirracista, desde a Educação Infantil. Estas Rodas de Conversa apresentaram como elementos disparadores: dinâmicas, vídeos, músicas, *slides* e textos para reflexão acerca do preconceito e da discriminação racial no âmbito escolar.

O modelo formativo apresentado neste instrumento de intervenção pressupõe fugir dos encontros formativos tradicionais, em que o/a professor/a é um/a agente passivo/a. Assim, a proposta segue a linha de pensamento de Libâneo (2008), pois este autor afirma que a formação docente não pode ser um acúmulo de conhecimentos descontextualizados e que, portanto, deve ser um processo permanente e associado ao cotidiano escolar, em que pesquisas e troca de experiências são ferramentas para agregar valores à prática docente.

As três últimas Rodas de Conversa concluíram o ciclo formativo e dialógico com a elaboração do Caderno Metodológico, um instrumento norteador das práticas pedagógicas. Nele consta a experiência obtida nas Rodas de Conversa, as reflexões elencadas a partir da fundamentação teórica e da legislação que deram aporte ao tema que é projetado na educação antirracista.

Dessa forma, são encontrados neste Caderno orientações pedagógicas para a intervenção com crianças da Educação Infantil, constando, ainda, sugestões e metodologias para as práticas antirracistas na escola, *locus* desta investigação-intervenção, e que poderão ser referências para outras instituições de Educação Infantil.

O Caderno Metodológico intenciona proporcionar às professoras colaboradoras elementos reflexivos para sua prática pedagógica, elencando instrumentos para a prática de uma educação pautada no respeito às crianças e às professoras em relação às diferenças, assim como contribuir com a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que, conforme Veiga (2002),

[...] o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (Veiga, 2002, p. 3).

Deste modo, o Caderno Metodológico é um constructo coletivo e contribuiu com a prática docente diante de questões de cunho social e com a finalidade de integralizar o PPP, visto que este se apresenta como um documento que necessita de instrumentos que se articulem com problemáticas da comunidade escolar e seu cotidiano.

#### 4.4 As Rodas de Conversa

Nesta seção, apresento a intervenção, que denomino como Roda de Conversa, a qual foi realizada de forma dialógica com as professoras da Educação Infantil. As Rodas de Conversa foram realizadas em encontros semanais com seis professoras regentes da Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, uma escola de Educação Infantil, visando promover formação continuada e em contexto para a implementação de uma educação antirracista mais eficiente no cotidiano escolar.

A proposta era de atingir sete professoras, porém houve a redução de uma professora, pois esta foi transferida e sua turma de estudantes agregada a uma segunda turma, ficando, então, 6 professoras inclusas como colaboradoras da pesquisa.

Para desenvolver as Rodas de Conversa, foram utilizados diferentes dispositivos disparadores para coletar dados que viessem a responder às questões elencadas durante o transcorrer dessa pesquisa. Abaixo será apresentada as colaboradoras com as suas formações, conforme Quadro 1:

**Quadro 1** – Colaboradoras da pesquisa e suas formações

Professora/colaboradora	Formação
Karoline da S. Santana	Licenciatura
Melina P. F. Lima	Especialização
Naiane Lima Pereira	Especialização

Naiara Priscila B. N. Miranda	Especialização
Paula da Conceição P. de Santana	Especialização
Rosely S. de Carvalho	Especialização

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

O primeiro documento a ser entregue às professoras foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um documento em que o/a colaborador/a informa se há ou não interesse em participar da pesquisa. Assim feito, em seguida foi entregue o questionário com perguntas abertas. Esse questionário deveria então ser entregue no encontro seguinte e nele as professoras escolheriam o nome fantasia, se assim desejassem.

As Rodas de Conversa foram desenvolvidas pensando em momentos prazerosos e que ao mesmo tempo pudessem remeter a reflexão sobre a temática em que se desenhou a pesquisa-intervenção, ou seja, a educação antirracista.

#### 4.4.1 Primeira Roda de Conversa

No primeiro encontro, realizado em 03 de julho de 2024, o projeto de pesquisa foi apresentado às professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a entrega do questionário que se fez com o objetivo de conhecer melhor as participantes.

Em seguida, buscou-se compreender os significados que cada uma atribuía aos conceitos de preconceito e discriminação racial, visando sensibilizá-las e engajá-las para que todas participassem da pesquisa.

No momento seguinte, foi realizada uma dinâmica chamada “Você me salva?”, em que as professoras analisaram imagens de pessoas de diversas etnias em uma situação fictícia, onde precisavam escolher quem salvar em um abrigo com espaço limitado. Esse exercício incentivou a reflexão sobre valores morais e preconceito. Ao final da atividade, discutiram-se os critérios e sentimentos envolvidos, abordando estereótipos e julgamentos inconscientes. Na sequência, foi exibido o vídeo “Ninguém nasce racista. Continue Criança”<sup>7</sup>, que reforçou a importância de cultivar atitudes antirracistas desde a infância.

<sup>7</sup> O vídeo “Ninguém nasce racista. Continue Criança” está disponível em: <https://youtu.be/qmYucZKoxQA?si=rODIOAnF-KGvzH3>



No primeiro encontro, o objetivo foi compreender quais os significados que as professoras colaboradoras possuem sobre ações de preconceito e discriminação contra as pessoas negras. Deste modo, a questão se fez em uma dinâmica chamada “Abrigo subterrâneo”, onde as colaboradoras escolheriam seis pessoas que levariam para o abrigo subterrâneo para salvar de ataques de bombardeios das tropas inimigas.

Sendo assim, disponibilizei algumas imagens de doze pessoas, entre elas pessoas procuradas pela polícia por crimes cometidos, pessoas condenadas por assassinatos em série e ainda pessoas que contribuíram com a nação através de descobertas de vacinas, por salvar crianças em situações de incêndios, de agravos por pessoas psicopatas.

A pesquisadora após explicar a dinâmica acima mencionada, informou: “Irei apresentar imagens de doze pessoas, talvez algumas vocês possam reconhecer e outras não. A questão é: vocês precisam salvar apenas seis. E vocês farão a escolha usando critérios próprios, já que ainda não as descrevi” (Angélica, 2024).

Abaixo as imagens dos/as personagens que fizeram parte da dinâmica “Você me salva”, as quais compõem a Tabela 1:

**Tabela 1** – Personagens que fizeram parte da dinâmica “Você me salva”

Personagem	Biografia do personagem
	<p><b>1 – Enedina Alves Marques</b> nasceu em Curitiba-PR, em 13 de janeiro de 1913, filha de Paulo Marques e Virgília Alves Marques. Formou-se em Engenharia Civil em 1945, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), entrando para a história como a primeira mulher a se formar em engenharia no Paraná e a primeira engenheira negra do Brasil.</p>
	<p><b>2 – Maria Beatriz do Nascimento</b>, nascida em Aracaju-SE em 1942, mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 1950 com sua família. Formou-se em História pela UFRJ aos 28 anos e concluiu a pós-graduação na UFF em 1981. Dedicou sua vida à visibilidade da temática étnico-racial no Brasil, criando, em 1983, o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) na UFF, focado em estudos sobre a África. Seus artigos foram publicados em revistas como <i>Cultura Vozes</i>, <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> e <i>Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional</i>, além de contribuir com entrevistas na grande mídia.</p>

Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/beatriz-nascimento-uma-intelectual-que-todo-mundo-precisa-reconhecer/>

	<p><b>3 – Sayonara Moreira Silva</b>, de 35 anos, está na lista dos mais procurados do estado do Espírito Santo desde 2013. Tem mandado de prisão em aberto desde 2018 por tráfico de drogas, associação para o tráfico e porte ilegal de arma. É acusada de mandar matar um menor em disputa por ponto de tráfico e um idoso que buscava justiça pelo assassinato de seu filho, morto por integrantes da facção dela.</p>
<p><b>Fonte:</b> <a href="https://www.agazeta.com.br/es/policia/a-mulher-que-nao-sai-da-lista-de-procurados-pela-policia-no-es-0223">https://www.agazeta.com.br/es/policia/a-mulher-que-nao-sai-da-lista-de-procurados-pela-policia-no-es-0223</a></p>	
	<p><b>4 - Ricardo Vieira Diniz</b>  Data de nascimento: 13/10/1991  Natural de: São Paulo  Sexo: Masculino  Pele: Branca  De interesse para: DHPP – 3ª Delegacia de Homicídios  Histórico: Participação no homicídio da policial militar Juliane dos Santos Duarte e outros crimes.</p>
<p><b>Fonte:</b> <a href="https://www.rp10.com.br/2022/02/7-criminosos-mais-procurados-de-sao-paulo/">https://www.rp10.com.br/2022/02/7-criminosos-mais-procurados-de-sao-paulo/</a></p>	
	<p><b>5 – Katherine Mary Knight</b> nasceu em 24 de outubro de 1955. É a primeira mulher australiana a ser condenada à prisão perpétua sem liberdade condicional. Ela foi condenada pelo assassinato de seu parceiro, John Charles Thomas Price, em outubro de 2001, e atualmente está presa em Nova Gales do Sul. Matou o cônjuge e o serviu cozido aos filhos com vegetais em pratos com cartões com os nomes dos filhos.  Katherine Knight: canibal, psicopata, mãe e esposa.</p>
<p><b>Fonte:</b> <a href="https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/prisao-perpetua-sem-liberdade-condicional-os-crimes-de-katherine-knight.phtml">https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/prisao-perpetua-sem-liberdade-condicional-os-crimes-de-katherine-knight.phtml</a></p>	
	<p><b>6 – Nannie Doss, a viúva negra.</b> Após a morte de seu quinto marido, Nannie foi presa após a descoberta de arsênico em seu corpo. Durante o interrogatório, riu sem parar, ganhando o apelido de The Giggling Granny (A Vovó Risonha). Na prisão em Oklahoma, foi uma detenta exemplar, sem incidentes, conhecida por fazer piadas e rir excessivamente.</p>
<p><b>Fonte:</b> <a href="https://canalcienciascriminais.com.br/nannie-doss-a-viuv-a-negra">https://canalcienciascriminais.com.br/nannie-doss-a-viuv-a-negra</a></p>	
	<p><b>7 – Bob Marley</b> foi o mais famoso cantor e compositor jamaicano. Foi responsável pela difusão e popularização do reggae. Ele era adepto da religião rastafári, que tinha como principal figura Haile Selassié I, imperador da Etiópia entre as décadas de 1930 e 1970. O rastafári prega a união entre a religiosidade e a política e luta contra a ideia de que exista uma raça superior a outra. Todos estes elementos eram muito presentes nas letras e na carreira de Bob Marley (1945 - 1981).</p>
<p><b>Fonte:</b> <a href="https://www.ebiografia.com/bob_marley/">https://www.ebiografia.com/bob_marley/</a></p>	

	<p><b>8 – Luiz Carlos da Rocha</b>, conhecido como "Cabeça Branca", o narcotraficante fugiu da polícia por mais de 30 anos, acumulando um patrimônio bilionário. Hoje, aos 61 anos, tem mais de 100 anos de pena a cumprir. Usava tintura no cabelo, cirurgias plásticas e documentos falsos para escapar, além de acessar informações vazadas sobre investigações. Durante décadas, a Polícia Federal o perseguiu sem sucesso, conforme relatou o delegado Elvis Secco.</p>
<p>Fonte: <a href="https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/03/22/luiz-carlos-da-rocha-cabeça-branca-narcotráfico.htm">https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/03/22/luiz-carlos-da-rocha-cabeça-branca-narcotráfico.htm</a></p>	
	<p><b>9 – Vivien Thomas</b>, neto de escravos, nasceu em 1910, na Louisiana, e enfrentou racismo e pobreza durante o <i>apartheid</i> americano. Sonhava ser médico, mas a Grande Depressão interrompeu seus estudos. Em 1930, tornou-se assistente do Dr. Alfred Blalock, destacando-se em pesquisas cirúrgicas. Foi crucial no desenvolvimento da cirurgia para a síndrome do bebê azul em 1943, mas não recebeu crédito devido ao racismo. Apenas em 1976, foi reconhecido pelo Johns Hopkins com um título honorário. Sua história de superação é retratada no filme <i>Quase Deuses</i>.</p>
<p>Fonte: <a href="https://universoracionalista.org/vivien-thomas-um-medico-pioneiro-injusticado-por-sua-cor/">https://universoracionalista.org/vivien-thomas-um-medico-pioneiro-injusticado-por-sua-cor/</a></p>	
	<p><b>10 – Tulio de Oliveira</b>, brasileiro, residente na África do Sul desde 1997, foi listado entre as 100 pessoas mais influentes do mundo pela <i>Time</i> em 2022 e entre os 10 cientistas mais influentes de 2021 pela <i>Nature</i>. Ele dirige o Centro para Respostas e Inovação em Epidemias (Ceri) e ganhou destaque por liderar a equipe que identificou a variante ômicron do coronavírus.</p>
<p>Fonte: <a href="https://exame.com/ciencia/conheca-tulio-de-oliveira-brasileiro-na-lista-dos-mais-influentes-da-time/">https://exame.com/ciencia/conheca-tulio-de-oliveira-brasileiro-na-lista-dos-mais-influentes-da-time/</a></p>	
	<p><b>11 - Ester Cerdeira Sabino</b> - Médica (1984), Doutora em Imunologia e Livre Docência em Clínica Médica pela Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Moléstias Infecciosas da FMUSP e bolsista de Produtividade 1B do CNPQ. Suas pesquisas são focadas em epidemias (HIV, arbovirus e SARS CoV-2 e segurança de transfusão sanguínea). Trabalha também com biomarcadores com foco em doença de Chagas, anemia falciforme e arboviroses.</p>
<p>Fonte: <a href="https://contandohistoriast.com/2020/03/04/as-mulheres-brasileiras-que-sequenciaram-o-genoma-do-coronavirus/">https://contandohistoriast.com/2020/03/04/as-mulheres-brasileiras-que-sequenciaram-o-genoma-do-coronavirus/</a></p>	
	<p><b>12 – Jaqueline Góes de Jesus</b> nasceu em 19 de outubro de 1989 e é natural de Salvador-BA. É uma biomédica, doutora em patologia humana e pesquisadora brasileira. O Conselho Nacional de Saúde homenageou a pesquisadora com a Comenda Zilda Arns 2020 por sua contribuição na pandemia. Jaqueline integrou a equipe que mapeou, em apenas 48 horas, os primeiros genomas do SARS-CoV-2 no Brasil, enquanto a média global era de 15 dias. Esse trabalho diferenciou o genoma do vírus brasileiro do identificado em Wuhan, epicentro da epidemia.</p>
<p>Fonte: <a href="https://contandohistoriast.com/2020/03/04/as-mulheres-brasileiras-que-sequenciaram-o-genoma-do-coronavirus/">https://contandohistoriast.com/2020/03/04/as-mulheres-brasileiras-que-sequenciaram-o-genoma-do-coronavirus/</a></p>	

Após a pesquisadora colocar à disposição das colaboradoras as imagens contidas na Tabela 1 acima, estas fizeram as suas escolhas das personagens que levariam para o abrigo subterrâneo para salvar de ataques de bombardeios das tropas inimigas. No quadro 2 abaixo, estão dispostas as personagens que cada colaboradora escolheu, de acordo com seus próprios critérios de escolha.

**Quadro 2 – Seleção dos/as personagens através da dinâmica “Você me salva?”**

Professora	Personagens escolhidos											
	P <sup>8</sup> 1	P 2	P 3	P4	P 5	P 6	P 7	P8	P 9	P 10	P11	P12
Kyra	X	X	X			X			X			X
Josefina	X	X			X	X					X	X
Zelita	X	X	X			X			X			X
Hanna	X	X	X					X	X		X	
Maisa	X	X				X				X	X	X
Frozen	X	X	X		X	X						X

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

O passo seguinte após a escolha dos personagens pelas colaboradoras, que está registrado no Quadro 2 acima, a pesquisadora passou a fazer algumas reflexões acerca das escolas, as quais estão descritas na Tabela 2 abaixo, deixando claro quais os critérios e os porquês de as colaboradoras terem feito as suas escolhas.

<sup>8</sup> A letra P faz referência ao/à personagem que cada professora resolveu salvar, ou seja, P1 de personagem 1, etc..

**Tabela 2** – Respostas dadas pela colaboradores a questões feitas sobre as suas escolhas dos personagens na dinâmica “Você me salva?”

Perguntas	Respostas das colaboradoras da pesquisa
<p><b>Pergunta 2</b> – Por que você escolheu essas pessoas?</p>	<p>“Por transmitirem olhar sonhador” (Kyra, 2024).            “Transparecem na imagem sentimentos” (Josefina, 2024).            “Memórias fotográficas, pois as imagens me remetem a pessoas que contribuíram para questões no ambiente social ou causa” (Zelita, 2024).            “Por acreditar que podem salvar outras pessoas” (Hanna, 2024).            “Por sua aparência serena” (Maisa, 2024).            “Por não ter muito como escolher e por não conhecer essas pessoas” (Frozen, 2024).</p>
<p><b>Pergunta 3</b> – O que você acredita que elas fazem ou fizeram profissionalmente ou em ações?</p>	<p>“1 – Estudante de direito, 2 – Ativista, 7 – Músico, 3 – Político, 9 – Alguém que luta pelo direito das pessoas, 12 – escritora” (Kyra, 2024).            “Pessoas de referências e lutas históricas” (Josefina, 2024).            “Por ações sociais de importância à humanidade através da memória fotográfica” (Zelita, 2024).            “São honestas” (Hanna, 2024).            “São profissionais que apoiam a população” (Maisa, 2024).            “São profissionais militares e da saúde” (Frozen, 2024).</p>
<p><b>Pergunta 4</b> – Quais foram os sentimentos vivenciados durante esse exercício?</p>	<p>“Curiosidade” (Kyra, 2024).            “Dúvida e questionamento” (Josefina, 2024).            “Busca e questionamento sobre minha memória e conhecimentos” (Zelita, 2024).            “Indecisão e conflito interno” (Hanna, 2024).            “Por sua aparência serena” (Maisa, 2024).            “Indecisão e medo” (Frozen, 2024).</p>
<p><b>Pergunta 5</b> – Você acha que é possível classificar uma pessoa por sua aparência?</p>	<p>“Algumas pessoas eu conhecia e outras julguei pela aparência” (Kyra, 2024).            “Não. A aparência não é significativa. É apenas uma representação física da pessoa” (Josefina, 2024).            “Sim, é algo histórico e internalizado” (Zelita, 2024).            “Eu acho que não” (Hanna, 2024).            “Não” (Maisa, 2024).            “Não. Até fiz, mas isso é complicado” (Frozen, 2024).</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Neste encontro, depois que de realizada a dinâmica “Você me salva?” e exibido o vídeo “Ninguém nasce racista. Continue Criança”, ocorreu um diálogo sobre o que foi visto naquele dia. Houve uma discussão que não estava prevista acontecer entre as intervenções, mas que foi classificada como produtiva para a construção de saberes. O alvoroço remeteu a reflexão sobre as atitudes que muitas

vezes temos de forma inconsciente, sobre a divergência entre o que falamos e o que pensamos.

Na primeira oportunidade a professora Zelita se manifestou, falando:

Eu sempre pensei que as crianças fossem livres de pensamentos racistas, mas, depois desta dinâmica, da apresentação do vídeo, pude refletir sobre a situação e estou confusa. Eu gostaria, então, de compreender melhor esse universo, já que até o momento o município não ofereceu nenhuma formação (Zelita, 2024).

Já a professora Hanna explicitou que

Achava que só os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveriam ter esse contato, sabe. Mas agora percebo que, muitas vezes, as crianças trazem as coisas de casa e, assim como trazem, elas levam. Quero dizer que levam conhecimentos que pode modificar o pensamento de muitos adultos (Hanna, 2024).

A professora Frozen falou: “Muitas vezes percebi algumas crianças se distanciando de outras crianças e agora vou passar a observar o motivo desse afastamento” (Frozen, 2024).

A professora Kyra, bastante indignada, comentou: “Jamais imaginei que faria isso, que julgaria uma pessoa por sua característica” (Kyra, 2024).

Em contraponto, a pesquisadora explicitou que

Eu julgo, então, que até o momento o nosso encontro de hoje foi bastante produtivo, pois nos conduziu a refletir sobre o que falamos e o que fazemos, e não estou julgando, pois sei que se eu estivesse como colaboradora minha posição seria a mesma (Angélica, 2024).

Os comentários eram os mesmos entre as colaboradoras, visto que a princípio se declararam isentas de preconceitos e muito menos capazes de julgar uma pessoa por sua característica. Dessa forma, as colaboradoras se identificaram como imparciais ao responder sobre suas atitudes, mas, ao se depararem com as imagens, acabaram demonstrando julgamentos inconscientes. Essa diferença entre o que as colaboradoras disseram antes e depois de observar as imagens, mostra que há estereótipos que acabam sendo imperceptíveis.

Seguindo a análise de Munanga (2005), esses julgamentos automáticos revelam preconceitos que foram interiorizados ao longo da história e surgem espontaneamente, como resultados de padrões sociais.

Esse exercício reflexivo demonstra que preconceitos implícitos são comuns e podem passar despercebidos. As colaboradoras, ao perceberem essa contradição entre o que disseram e como reagiram, perceberam a importância da reflexão e da necessidade de um esforço contínuo para combater esses julgamentos instantâneos.

Mesmo com a intenção de serem neutros, esses julgamentos espontâneos e instantâneos mostram tendências que, como destaca Munanga (2005), e também são reforçadas por Pinheiro (2023), é fundamental promover um processo constante de conscientização e oferecer educação antirracista para superar preconceitos e desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

As colaboradoras ficaram perplexas ao perceberem que os julgamentos pelas aparências acontecem de forma espontânea. Como aponta Munanga (2005), isso ocorre porque nossa educação, historicamente envenenada pelo preconceito, nos leva a reproduzir esses pensamentos sem consciência dos malefícios que causamos às pessoas julgadas.

Munanga (2005) afirma que muitos de nós não recebemos na educação a formação de cidadãos, de professores/as e educadores/as para ter condições de lidar com alguns desafios que acontecem cotidianamente com relação à diversidade e as suas manifestações de discriminação. A falta de preparo é reflexo da democracia racial e interfere diretamente na missão do docente em preparar o futuro cidadão. Desta forma, sem assumir culpa por isso, não precisamos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que, por isso, pode acontecer a reprodução consciente ou inconsciente dos preconceitos que se fazem socialmente.

No entanto, os fatos de opressão contra a pessoa negra ocorrem cotidianamente e é preciso refletir sobre o que está acontecendo em nossa volta e intervir, em especial, no âmbito escolar.

#### 4.4.2 Segunda Roda de Conversa

A segunda Roda de Conversa aconteceu em 17 de julho de 2024 e teve como objetivo sensibilizar as professoras colaboradoras da pesquisa sobre a repercussão de questões raciais no âmbito escolar, Educação Infantil, tendo como referência o que determina a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

A dinâmica dessa segunda Roda de Conversa teve como intuito elevar a autoestima das colaboradoras, mostrando como é relevante sermos bem tratado e, acima de tudo, valorizados.

Primeiramente, foi desenhado quatro figuras no quadro: um círculo, um quadrado, um triângulo e a letra “Z” e, em seguida, foi perguntado a todas com qual dessas figuras elas mais se identificavam. Depois que todas escolheram, deu-se início às conexões com as características das figuras.

Dando continuidade, foi explicado que quem escolheu o círculo gostava de relacionamentos duradouros, era alegre, comunicativa, versátil e contribuiu para o sucesso das propostas pedagógicas. Quem se identificou com o quadrado, era metódico, organizado, pontual, fiel aos compromissos e colaborava com sugestões para os projetos escolares. As pessoas que escolheram o triângulo tinham forte espiritualidade, ajudavam o próximo, transmitiam energia positiva e adoravam participar das propostas da escola. Quem se identificou com a letra “Z”, era amorosa com os/as alunos/as, organizada, comunicativa e também contribuía com sugestões para as propostas escolares.

Após apresentar as características de cada figura, foi perguntado a todas quem realmente se identificou com o que foi falado. Normalmente, a maioria se sentia satisfeita, pois as descrições se encaixavam bem.

No segundo momento da atividade, foi exibido um curta metragem “Dudu e o Lápis cor da pele”<sup>9</sup>, sendo que foi explicado que o filme não tinha cenas explícitas, mas abordava uma situação que não estavam isentas de vivenciar nas salas de aula.

A história do curta-metragem gira em torno de Dudu, um garoto negro e criativo, que estuda em uma escola particular em São Paulo. Durante uma aula de artes, sua professora Sônia pede que ele use o “lápis cor da pele”, o que provoca uma crise de identidade em Dudu. Intrigado, ele começa a carregar o lápis consigo, buscando respostas.

A mãe de Dudu, Marta, percebe o desconforto do filho e confronta a professora, que afirma ter falado sem pensar. No meio da confusão, Dudu foge e, vagando pela cidade, encontra Madalena, uma antropóloga. Ela ensina a Dudu sobre a importância da cultura negra e o significado de seu nome em Iorubá. Com

---

<sup>9</sup> O curta metragem “Dudu e o Lápis cor da pele” está disponível em: [https://youtu.be/-VGpB\\_8b77U?si=EhLYPIYleE-5iTm1](https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=EhLYPIYleE-5iTm1)

isso, a pessoa negra passa a ter orgulho de sua identidade e decide ser chamado apenas de Dudu.

Durante a exibição do curta metragem, houve algumas conversas paralelas, porém todas relacionadas ao tema. As professoras se mostravam perplexa no impacto que uma criança pode ter se lhe for atribuído algum personagem, desejo, etnia que não lhe pertença.

Nesse dia, a direção e a coordenação participaram ativamente. No primeiro encontro elas estavam presentes, mas sempre precisavam sair da sala para observar ou tratar de algum assunto, porém, neste segundo encontro, tanto gestora como a coordenadora em substituição, se fizeram presentes em período integral.

No quarto momento do encontro, foi apresentado um *slide* abordando a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, assim como o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 003 de 2004, que trata da educação antirracista voltada para a etapa da Educação Infantil. Neste momento, a pesquisadora foi interrogada pela coordenadora, uma mulher negra que fez a seguinte pergunta: “Esse trabalho deveria ser realizado com os pais. Por que você não o faz com os pais e mães dos alunos? Digo isso porque, a meu ver, o que você está fazendo não faz sentido, já que as crianças saem de casa com ideias já definidas” (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Em resposta, a pesquisadora apresentou a Lei nº 10.639/03, explicitando o seguinte:

Eu conversei com as professoras sobre a Lei nº 10.639 de 2003, que aborda a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente nas redes de ensino pública e privada em todas as etapas da Educação Básica. Sobre a Educação Infantil, temos o Parecer CNE nº 003/2004, que orienta sobre o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira e como tal deve ser seguida (Angélica, 2024).

No decorrer de sua apresentação, foi percebido pela pesquisadora que ela deveria continuar a falar sobre a educação das crianças devido à resistência da profissional em considerar a educação antirracista desnecessária na Educação Infantil. Deste modo, ela continuou sua explanação, dizendo:

É muito importante ensinar nossas crianças desde bem pequenas a respeitar o próximo, independentemente da cor de pele, e ainda devemos lembrar que a criança, ao desenvolver a aprendizagem, ela leva conceitos e apresentam aos seus familiares. Assim, ao implementar a Lei como é

regida, e é o que se espera acontecer, ou seja, que a criança leve para casa todos os conhecimentos adquiridos na escola e que, dessa forma, essa criança conduza seus familiares a refletir sobre pensamentos e ações racistas (Angélica, 2024).

Dessa forma, foi dada continuidade à explanação das leis e do parecer, e foi pedido para que as colegas emitissem seus sentimentos em relação ao que estavam vendo, que relacionassem com o curta metragem apresentado e que fizessem o mesmo em relação ao cotidiano escolar. Mais uma vez a pesquisadora foi interrompida, e, dessa vez, o questionamento se fez sobre as cotas universitárias.

A coordenadora pedagógica então relatou:

Eu fui educada para não levar em consideração os tratos racistas contra a minha pessoa (a coordenadora se declara negra) e penso que a lei de cotas é injusta e é irreal, pois é o próprio sistema que atribui vantagens às pessoas negras, tira os direitos das demais pessoas (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Neste momento, a fala da coordenadora pedagógico trouxe a indignação e isto que se visto no semblante das professoras colaboradoras. Observando essa indignação, a pesquisadora explicitou:

A Lei de cotas é fruto de muita luta do movimento negro e da população engajada na causa em buscar qualidade de vida e dias melhores aos jovens negros e negras. Um meio para tentar ainda diminuir os crimes cometidos contra essa população e que são apontados nas mídias em todo país. Outra questão que devo tratar é sobre a situação em que essa parcela da população vive. Já observaram que quanto menos instrução, mais vulnerável se torna a população composta por pessoas negras? Sendo assim, o único meio ou o mais provável de oferecer dias melhores e o ensino (Angélica, 2024).

Neste sentido, diante o diálogo estabelecido nesta Roda de Conversa, pode-se remeter a Munanga (1988), pois este esclarece que assim como as pessoas brancas foram envenenadas historicamente pelo racismo, algumas pessoas negras, ou que assim se declaram, costumam perpetuar ações de racismo contra si, achando natural os direitos que são negados até o momento.

Essa discussão foi encerrada quando a pesquisadora relatou que o apresentado em *slides*, filmes e trechos de texto são apenas parte do que é estudado com base em leis e em pesquisas realizadas por pessoas dedicadas à temática. Também foi destacado que o município ainda está em falta por não aderir

à lei que, em 2024, completou 24 anos de existência, considerando que a população de Serrinha, assim como a do Estado da Bahia, é majoritariamente composta por pessoas negras e pardas. Portanto, é necessário resgatar a história verdadeira e que não foi contada em sua real versão.

Assim, a segunda Roda de Conversa foi encerrada com o sentimento de dever cumprido, pois a formação foi conduzida para as professoras da instituição em que a pesquisadora trabalha e que poderá causar efeitos positivos no futuro, quando se espera que o futuro esteja bem próximo.

#### 4.4.3 Terceira Roda de Conversa

A terceira Roda de Conversa aconteceu em 21 de agosto de 2024, tendo como objetivos apresentar a legislação que orienta sobre a implantação da educação antirracista na Educação Infantil, refletir e discutir sobre como implantar a educação antirracista na Educação Infantil e sua importância como projeto piloto para aderir ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e, por fim, elaborar um Caderno Metodológico.

No primeiro momento, a atividade buscou trabalhar diferenças, empatia e respeito à individualidade. As colaboradoras receberam uma folha e uma caneta e foram orientadas a desenhar um animal de porte elevado, olhos pequenos, cauda comprida, orelhas salientes, pernas grandes e coberto de pelos em um minuto.

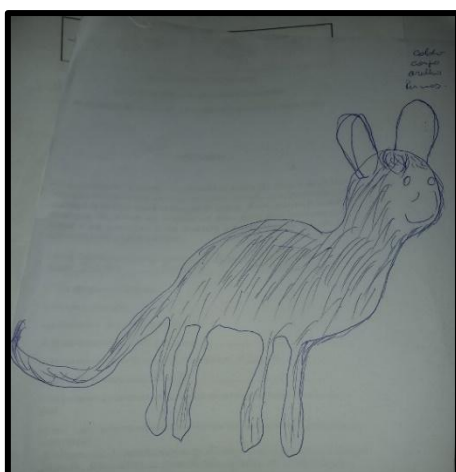
No momento seguinte, as professoras fizeram a exposição de seus desenhos no chão e formaram uma roda para observar as diferenças. Dessa forma, a pesquisadora conduziu uma discussão sobre as percepções distintas, enfatizando que cada pessoa interpreta comandos de acordo com suas próprias experiências e perspectivas de vida, ilustrando a diversidade dentro do trabalho em equipe.

Abaixo, seguem os desenhos elaborados pelas professoras, colaboradoras da pesquisa:

**Imagem 1** – Desenho feito pela professora Frozen



**Imagem 2** – Desenho feito pela professora Hanna



**Imagem 3** – Desenho feito pela professora Zelita



**Imagem 4** – Desenho feito pela professora Maisa



**Imagem 5** – Desenho feito pela professora Josefina



**Imagem 6** – Desenho feito pela professora Kyra



Após cada professora criar o seu desenho de acordo com os comandos dados pela pesquisadora e de as professoras exporem seus desenhos para as demais colegas, exposição dos desenhos eu perguntei, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: “Existe alguma semelhança nos desenhos?” (Angélica, 2024). Todas as professoras deram a mesma resposta, as quais estão elencadas logo abaixo:

“Não” (Hanna, 2024).

“Não” (Kyra, 2024).

“Não” (Josefina, 2024).

“Não” (Frozen, 2024).

“Não” (Zelita, 2024).

“Não” (Maisa, 2024).

Logo em seguida, a pesquisadora solicitou que as professoras olhassem os desenhos das colegas, que observassem cada detalhe. Após as observações dos desenhos das colegas efetivadas pelas professoras, a pesquisadora requereu que as professoras se sentassem e perguntou: “Mas o comando não foi o mesmo para todas, ou seja, a orientação para a elaboração do desenho não foi única? Por que, então, os desenhos ficaram diferentes?” (Angélica, 2024).

Com esse questionamento, as professoras se entreolharam e a pesquisadora fez a seguinte reflexão:

“Assim somos nós, diferentes, porém, muitas coisas em comum, e algumas delas são: os nossos direitos, o direito à vida, à moradia digna, à uma boa alimentação, à educação, à saúde. Só que a população negra viveu muito abaixo da linha da pobreza por muito tempo. Muitos ainda estão lá e são considerados marginais pela sociedade, mas, na verdade, lhes faltou oportunidade, respeito, além dos direitos que é legítimo a toda população brasileira. A Lei nº 10.639/03 busca esses direitos através do resgate da memória por intermédio de fatos reais relacionados à ascendência da população negra, africanos e afrodescendentes (Angélica, 2024).

Com essa reflexão, a pesquisadora deu início ao segundo momento, o qual teve a exibição do vídeo “Por uma infância sem racismo<sup>10</sup>”, criado pelo Fundo das

---

<sup>10</sup> O vídeo “Por uma infância sem racismo” está disponível em: [https://youtu.be/\\_aPYuKiKFMg?si=uCuzfT-i38Ehvlb9](https://youtu.be/_aPYuKiKFMg?si=uCuzfT-i38Ehvlb9)

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no ano de 2010, no qual contou com a participação do ator baiano Lázaro Ramos para refletir sobre o impacto do racismo na infância.

Após a exibição, foi discutido sobre a atualidade do vídeo e os desafios na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Esse diálogo desencadeou para uma conversa sobre o conceito de democracia racial e seus desdobramentos na sociedade. E essas discussões trouxeram algumas reflexões feitas pelas professoras e pela pesquisadora, as quais estão elencadas abaixo:

Penso que estamos desatualizadas. Aí é de 2010. Filha de uma pessoa influente e ela alimenta baixa autoestima” (Josefina, 2024).

Aí eu fico pensando: eu já vi sim coisas aqui na escola, mas nunca associei ao racismo na infância (Hanna, 2024).

Mas vocês lembram, eu já falei sobre isso: eu vi crianças rejeitando em brincar com outras e percebi que era por conta que eram crianças negras (Zelita, 2024).

Por isso que devemos, então, pensar melhor sobre algumas situações que já presenciamos na escola. E, a partir de agora, ter em mente que é necessário intervir, que é necessário seguir o que dita a lei nº 10.639 de 2003 e colocar em ação a educação antirracista” (Angélica, 2024).

No terceiro momento, o grupo iniciou a elaboração do Caderno Metodológico para a educação antirracista. Foram apresentados *slides* sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e o Parecer CNE 003/2004, além de textos de autores/as como Pinheiro (2003), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012), Gomes (2005, 2017, 2023), que abordam temas como racismo e educação antirracista. Para embasamento teórico, pequenos trechos de textos sobre Educação Infantil e movimentos negros foram distribuídos.

O Referencial Curricular de Serrinha também foi disponibilizado para orientar a criação de práticas pedagógicas e para escolha de materiais, como livros de histórias africanas e brincadeiras, foram oferecidos como apoio. Neste momento, a gestora é convidada para integrar a criação do Caderno, considerando que ele será parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, refletindo a identidade da Unidade Escolar e orientando as práticas educativas futuras.

O Caderno Metodológico começou a nascer em meio a conversas e, assim, a pesquisadora percebeu que o que ela havia apresentado havia surtido efeitos

positivos, pois a professora, que a princípio acreditava não existir racismo na Educação Infantil passou a relatar fatos, como o que segue abaixo:

Uma criança branca de cabelos loiros e lisos chamou os colegas para brincar no escorregador e quando uma criança de cabelos encaracolados apareceu, ela resolveu parar a brincadeira e disse que não gostava de brincar com aquela criança, pois ela era feia (Hanna, 2024).

Dando sequência à construção do Caderno Metodológico, a pesquisadora apresentou algumas ideias e, aos poucos, as professoras foram passando seus pensamentos para o papel. O Caderno foi se compondo com literaturas novas no mercado, com brincadeiras conhecidas, mas que não havia o conhecimento de sua origem, de pratos culinários de origem africana como a cocada para assim trabalhar vários elementos, a confecção da boneca “abayomi”, o desenho do colega, entre outros.

Apesar do encontro precisar ser encerrado, as discussões efetivadas neste dia fizeram com que muitas ideias nascessem no consciente das professoras, assim como a retomada de algumas lembranças, as quais, com certeza, essas docentes levarão para o seu novo cotidiano em sala de aula.

#### 4.4.4 Quarta Roda de Conversa

No quarto encontro, realizado em 11 de setembro de 2024, houve um imprevisto e, dessa forma, o quebra gelo não pôde acontecer. Deste modo, a pesquisadora apresentou o curta metragem de Lázaro Ramos com sua filha onde o ator fala da importância do seu cabelo e da ancestralidade<sup>11</sup>. Neste vídeo, o autor fala com sua filha sobre a importância de valorizar sua identidade e de se orgulhar dela, valorizando e elevando a autoestima da filha. Valorizar e elevar a autoestima de uma criança representa garantir a ela que seu desenvolvimento acontecerá saudavelmente e que conseguirá se posicionar diante das adversidades que a sociedade condiciona.

Neste momento, a professora Kyra comentou:

---

<sup>11</sup> O curta metragem de Lázaro Ramos e sua filha pode ser encontrado em: [https://www.youtube.com/shorts/dcHLijzAd\\_Q](https://www.youtube.com/shorts/dcHLijzAd_Q)

O curta metragem remeteu a recordar o que afirmam Pinheiro<sup>12</sup> e Cavalleiro<sup>13</sup> sobre a importância de elevar a autoestima das crianças negras, assim como a de valorizar os laços de amizade entre as pessoas sem distinção e, assim, recordei o acontecido comigo ao ser chamada de cabelo de pixaim (Kyra, 2024).

Neste sentido, a fala da professora Kyra está de acordo com Santos (2006), pois a autora afirma que a escola precisa mudar a forma de entender o que é ser humano. Em vez de ver o ser humano como algo pronto e definido por exclusões – seja étnica, cultural ou social –, ele deve ser visto como alguém em constante transformação, valorizando toda sua experiência no mundo, com toda sua complexidade. Isso significa que o conhecimento não deve estar separado da vida e das experiências das pessoas, mas, sim, integrado a elas.

O desafio das escolas hoje é unir o aprendizado com a realidade de cada aluno/a, respeitando suas identidades e histórias. Assim, a educação pode ser mais completa, reconhecendo a diversidade e oferecendo um ensino que valorize o que cada pessoa realmente é.

Em seguida, a pesquisadora fez alguns questionamentos às colaboradoras da pesquisa: “Vocês acham que precisa de algo mais para a gente poder promover uma educação antirracista de verdade aqui na escola? Digo, não só com as crianças, mas também envolvendo toda a comunidade?” (Angélica, 2024).

Quanto ao questionamento acima, a professora Hanna deu a seguinte resposta:

Com certeza! A educação antirracista exige muito mais do que apenas trabalhar com as crianças. É uma formação coletiva que precisa incluir professoras, gestores, e até as famílias. Porque, assim... as crianças acabam absorvendo muito do que vivem em casa, né? Mas a escola pode e deve trazer novas perspectivas e abrir espaço para outros tipos de conhecimento (Hanna, 2024).

A partir da resposta da professora Hanna e como forma de rever algumas orientações, a pesquisadora fez a seguinte explanação:

Quando falamos sobre antirracismo na educação, não estamos tratando de uma simples opinião, mas de uma obrigação legal e de um compromisso com uma formação integral. A proposta que apresento, por meio deste projeto de pesquisa, está baseado nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinam a inclusão da História e da Cultura Africana e

---

<sup>12</sup> Edição 2023.

<sup>13</sup> Edição 2023.

Afro-brasileira no currículo escolar. No entanto, não se trata apenas de cumprir uma lei por obrigação, mas de reconhecer o impacto positivo que essa ação tem para toda a comunidade escolar e para o desenvolvimento das crianças. A formação antirracista exige um esforço coletivo: não basta que apenas nós, educadores, acreditemos nisso. Precisamos colocar em ação, envolver a comunidade escolar para obter resultados positivos (Angélica, 2024).

Após estas reflexões efetivadas a partir da exibição do vídeo acima citado, deu-se início ao momento seguinte, o qual foi destinado para a retomada da elaboração do Caderno Metodológico e, para isso, foi necessário apresentar, novamente, os *slides* das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e do Parecer CNE 003 de 2004 e de sínteses de textos dos autores: Pinheiro (2003), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012), Gomes (2005, 2017, 2023), que versam sobre educação antirracista e sobre racismo.

Ainda foram distribuídos pequenos trechos de textos de autores/as que discutem educação antirracista, Educação Infantil, movimentos sociais negros e sociologia da infância, a fim de dar embasamento teórico ao caderno metodológico. Também foi disponibilizado o Referencial Curricular de Serrinha para consulta e orientação na elaboração da parte prática do Caderno, onde constarão sugestões de práticas pedagógicas.

Encerramos o quarto encontro com as propostas finais para compor o Caderno Metodológico, onde a pesquisadora ficou de redigir as ideias para apresentar no encontro seguinte.

#### 4.4.5 Quinta Roda de Conversa

O quinto e último encontro da Roda de Conversa aconteceu em 25 de setembro de 2024, no qual foi discutido sobre a finalização da elaboração do Caderno Metodológico que servirá como instrumento orientador na escola. Além das 6 professoras, fizeram-se presentes a coordenadora pedagógica em substituição na unidade escolar.

Dando prosseguimento ao encontro, a pesquisadora explicitou a seguinte informação sobre a intervenção:

Então, gente, agora que o Caderno Metodológico está finalizado, eu gostaria de saber como vocês se sentem com a elaboração dele e quais pontos acham que poderíamos melhorar. A ideia é que esse instrumento

seja um apoio real para vocês, para todos nós, docentes e profissionais da educação (Angélica, 2024).

Em relação a essa fala da pesquisadora a respeito de como as colaboradoras se sentiram em participar desta formação e da construção do Caderno Metodológico, a professora Hanna fez a seguinte afirmação:

Eu achei o Caderno bem estruturado. Ele traz sugestões de atividades e reflexões que a gente realmente pode aplicar. Confesso que eu tinha receio sobre como abordar essas questões com as crianças, mas o Caderno deixou claro como isso pode ser natural, inclusive para trabalhar o respeito às diferenças (Hanna, 2024).

Concordando com a fala da professora Hanna, a pesquisadora explicitou que essa era a intenção da construção coletiva do Caderno Metodológico, pois além de ser um instrumento de apoio, também pode ser um norte para se saber refletir e agir nos momentos certos e quando necessário nas situações e contextos que surgirem em sala de aula.

A professora Josefina, por sua vez, também trouxe a sua contribuição que falou: “Eu também! Acho que ele nos orienta de uma forma prática. Muitas vezes, a gente sabe da importância de tratar o racismo, mas não tem ideia de como fazer isso de forma que as crianças compreendam” (Josefina, 2024). Corroborando com a fala da professora Josefina, a pesquisadora trouxe a seguinte reflexão:

Verdade, Josefina! Às vezes, achamos que a situação é tão complexa que não conseguimos enxergar soluções. Esse é um ponto essencial. A ideia é facilitar para vocês e também garantir que as crianças tenham contato com esses valores e com o respeito racial desde cedo. E sobre as palavras que colocamos como foco, como empatia, igualdade, respeito... Vocês acham que foram bem escolhidas? (Angélica, 2024).

Quanto ao questionamento da pesquisadora sobre as palavras colocadas em foco, como empatia, igualdade e respeito, a professora Frozen sinalizou: “Sim, especialmente a palavra empatia! É fundamental para que as crianças comecem a entender a perspectiva do outro. Ensinar que somos todos diferentes, mas que essas diferenças nos enriquecem” (Frozen, 2024).

Durante a efetivação destas discussões, a coordenadora pedagógica, que discorda com o trato aos temas raciais nas diferentes esferas, falou:

Bom, eu entendo o valor de vocês estarem motivadas e da dedicação colocada nesse Caderno. Embora, pessoalmente, eu acredito que trabalhar essa temática na escola não surtará efeitos, pois a coisa vem de casa, mas não vejo problemas em colocar em ação o que vocês fizeram, já que estamos atendendo a exigências legais (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Não concordando com o posicionamento da coordenadora pedagógica em substituição na escola, a professora Zelita fez a seguinte colocação:

Eu entendo sua posição, mas acredito que o racismo não deve ser visto como um tema à parte. Faz parte da nossa realidade e, especialmente, na nossa escola, vemos as crianças repetindo falas e atitudes que refletem o que vivem em casa. Precisamos agir e instruir para desconstruir esses padrões (Zelita, 2024).

Corroborando com a fala da professora Zelita, a professora Kyra comenta: “Concordo totalmente. A educação antirracista vai além do conteúdo. É a formação de um valor que queremos que as crianças carreguem. E nossa prática vai mostrar pra elas que o racismo não é aceitável” (Kyra, 2024).

Nesse momento, ao ouvir as professoras, a pesquisadora se sentiu aliviada, pois conseguiu atingir o seu objetivo, visto que as professoras estão mais atentas e, através da formação dialógica e em contexto (serviço), as professoras conseguiram compreender a importância de falar sobre o racismo, sobre o preconceito e ainda sobre o papel social que o/a docente tem em contribuir para a transformação social. Deste modo, a pesquisadora trouxe a seguinte reflexão:

Isso é muito inspirador, meninas. Agora, vamos para a dinâmica de despedida, que denominei: "Chuva de Valores". Cada uma de vocês vai retirar uma palavra da caixa. Vocês terão 30 segundos para compartilhar o que essa palavra representa na vida e no trabalho de vocês (Angélica, 2024).

Sendo assim, cada professora retirou uma palavra e, entre risadas e reflexões, compartilharam o que a palavra significa para elas. Como foi uma dinâmica para descontrair, as professoras solicitaram para não divulgar as falas.

Esse encontro foi muito significativo porque refletiu como um trabalho bem estruturado pode transformar percepções e abrir caminhos para práticas mais conscientes. O Caderno Metodológico não só serviu como um guia prático, mas também ajudou a gerar reflexões importantes entre as professoras sobre como

abordar questões raciais de forma natural e educativa. Isso mostra que, com ferramentas adequadas, os medos e as inseguranças podem ser substituídos por confiança e ação.

É interessante perceber que, mesmo diante de resistências, como a da coordenadora, o diálogo construtivo entre as professoras fortaleceu a visão de que a educação antirracista é um caminho necessário. O reconhecimento de que o racismo aparece nas falas e atitudes das crianças reforça a urgência de tratá-lo na escola, independente do que acontece em casa. Isso evidencia o papel transformador que a escola pode e deve exercer na formação de valores.

A dinâmica final também foi uma forma criativa de consolidar o aprendizado e reforçar os valores que se quer transmitir. Ouvir as professoras expressando suas compreensões sobre empatia, igualdade e respeito foi um fechamento inspirador para a formação, mostrando que o objetivo foi alcançado: sensibilizar, engajar e capacitar para uma prática educativa mais justa e inclusiva.

As Rodas de Conversa foram encerradas neste dia, deixando muito aprendizado a cada uma que participou desta formação/intervenção, deixando espaço para se refletir sobre situações de opressão contra outra pessoa, além de promover a reflexão coletiva de que enquanto docentes, estes possuem um papel social que vai além da alfabetização, que deixa ensinamentos que se carrega por toda uma vida.

#### **4.5 Análise das repostas das questões pelas colaboradoras da pesquisa**

A apresentação do questionário aplicado com as professoras será feita com a coleta de dados efetivados com as colaboradoras da pesquisa, a partir das questões 2 a 6, referentes à formação, tempo de exercício docente, tempo de exercício docente na escola, quantidade alunos/as em sala de aula/grupo e etnia/raça. As repostas a estas questões estão expostas no Quadro 3 abaixo:

**Quadro 3** – Respostas das colaboradoras às questões 2 a 6 do questionário

Professora <sup>14</sup>	Formação	Tempo de exercício docente	Tempo de exercício docente na escola	Quantidade alunos/as em sala de aula/grupo	Etnia/raça
Hanna	Graduação	10 anos	3 anos	16 – G3	negra
Josefina	Especialização	11 anos	10 anos	25 – Pré 2	branca
Zelita	Especialização	24 anos	7 anos	25 – Pré 1	parda
Kyra	Especialização	12 anos	11 anos	15 – G3	negra
Frozen	Especialização	12 anos	11 anos	15 – G3	parda
Maisa	Graduação	3 anos	2 anos	15 – G3	parda

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Conforme informações apresentadas no quadro, percebe-se que as professoras colaboradoras da pesquisa possuem formação acadêmica, experiência na docência e ainda que fazem parte do quadro de funcionários na mesma escola por tempo que permite conhecer bem a comunidade escolar, assim como conhecer as deficiências e necessidades do grupo.

Dando prosseguimento ao questionário, foi feita a seguinte pergunta (Pergunta 7): Você desenvolve projetos de ensino de acordo as necessidades diagnosticadas em sala de aula? Caso tenha respondido sim, pode descrever como os projetos são desenvolvidos? Diante desta questão, as colaboradoras deram respostas que foram compiladas, dando origem ao Quadro 4, abaixo apresentado:

**Quadro 4** – Respostas das colaboradoras à questão 7 do questionário

Professora	Resposta		Descrição do desenvolvimento do projeto
	sim	não	
Hanna	X		Juntamente com a coordenação pedagógica da unidade, diagnosticamos, avaliamos e montamos planos de intervenção.
Josefina	X		Observando a necessidade e demandas da turma, contextualizando com os objetivos propostos pela BNCC e elencando planos conectados com as necessidades da turma, com atividades e metodologias diversas que contemplam todas as causas de comunicação e aprendizagem possíveis (jogos, vídeos, aula expositiva, músicas, dramatização).
Zelita		X	Sem resposta
Kyra		X	Sem resposta
Frozen		X	Sem resposta

<sup>14</sup> Os nomes apresentados são fictícios e foram escolhidos pelas professoras colaboradoras.

Maisa		X	Sem resposta
-------	--	---	--------------

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

A fala da Professora Hanna demonstra um esforço de planejamento em conjunto com a coordenação pedagógica, o que é essencial para uma intervenção eficaz. Na perspectiva de uma educação antirracista para a Educação Infantil, é fundamental que esse diagnóstico e os planos de intervenção considerem como as crianças negras e suas culturas estão sendo representadas e acolhidas na prática pedagógica.

Além de avaliar o desenvolvimento educacional, é necessário identificar práticas que possam reproduzir preconceitos ou invisibilizar as experiências e contribuições das populações negras. O planejamento deve buscar promover uma representatividade positiva e criar um ambiente onde todas as crianças sintam-se valorizadas em sua identidade racial e cultural.

A fala da Professora Josefina reflete a preocupação em atender às demandas da turma por meio de diversas metodologias. No contexto da Educação Infantil, práticas antirracistas podem e devem envolver atividades, como jogos, músicas, dramatizações, que valorizem e incluam conteúdos que celebrem a diversidade racial e cultural, apresentando brincadeiras de origem africana ou canções que tragam ritmos e línguas de culturas afrodescendentes.

De modo geral, ambas as falas podem ser fortalecidas ao demonstrarem compromisso com práticas que promovam a equidade racial, incentivando a formação identitária positiva nas crianças negras e contribuindo para que todas as crianças cresçam com valores de respeito, justiça e convivência com a diversidade. Uma Educação Infantil antirracista não é apenas uma opção, mas uma responsabilidade que transforma o olhar das crianças sobre si mesmas e o mundo ao seu redor.

Com relação às professoras Zelita, Kyra, Frozen e Maisa, ao responderem que não realizam diagnósticos e não desenvolvem projetos de acordo com as necessidades dos/as educandos/as, é uma situação que solicita intervenção da coordenação pedagógica no sentido de orientar as docentes para que busquem visualizar as necessidades de seu alunado e intervir para que o desenvolvimento educacional aconteça positivamente.

As falas refletem diferentes níveis de engajamento e compreensão sobre a importância da educação antirracista na Educação Infantil. Por um lado, é muito positivo ver esforços de planejamento em parceria com a coordenação pedagógica e a preocupação em incluir metodologias diversas que valorizem a cultura e a representatividade das crianças negras. Esse tipo de iniciativa é essencial para criar um ambiente acolhedor, onde todas as crianças possam se reconhecer, sentir-se valorizadas e desenvolver uma identidade racial positiva.

Por outro lado, a falta de diagnósticos e projetos voltados às necessidades dos/as educandos/as por parte de algumas professoras é um ponto de atenção. Essa ausência não só dificulta a identificação de práticas pedagógicas que possam reproduzir preconceitos, mas também deixa de lado oportunidades para trabalhar a diversidade e promover uma educação mais equitativa. Nesse caso, é fundamental que a coordenação pedagógica ofereça suporte e orientação, incentivando práticas que atendam às demandas das crianças e promovam seu pleno desenvolvimento.

Um outro ponto do questionário foi como as colaboradoras se percebem em relação à sua cor de pele. Para tanto, foi feita a seguinte pergunta (questão 8): Você é uma pessoa: branca, negra, parda. As respostas das colaboradoras estão dispostas no quadro 5 abaixo:

**Quadro 5** – Respostas das colaboradoras à questão 8 do questionário

Professora	Branca	Negra	Parda
Hanna		X	
Josefina	X		
Zelita			X
Kyra		X	
Frozen			X
Maisa			X

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

De acordo com as informações apresentadas quanto a cor da pele, o total de pessoas negras e pardas é maior do que o de pessoas brancas. Sendo assim, seria imprescindível que essas professoras, por possuírem vivências relacionadas às questões raciais, se preocupassem mais com a temática e adotassem medidas educacionais no combate ao racismo.

Continuando com as questões do questionário, foi feita a seguinte pergunta às colaboradoras da pesquisa (questão 9): Já sofreu alguma ação preconceituosa? Se puder, relate. As repostas perpassaram pelo sim e pelo não, conforme quadro 6 abaixo:

**Quadro 6** – Respostas das colaboradoras à questão 9 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Não. Sempre fui ensinada a me por frente às situações que me façam sentir discriminada. Sempre fiz parte de movimento sociais que me ensinaram, juntamente a minha mãe, como lidar com certas situações.
Josefina	Sem resposta.
Zelita	Não.
Kyra	Presencialmente, não. Mas já fiquei sabendo por terceiros de terem me chamado de cabelo de pixaim.
Frozen	Não.
Maisa	Sim. Escutei muitas piadinhas durante toda minha vida, desde pequena. E, hoje, aprendi a me defender, mas me sinto muito triste com a situação.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

As repostas evidenciam a multiplicidade de experiências relacionadas ao racismo, desde a educação e apoio familiar até o impacto emocional desenvolvido por intermédio de ofensas e exclusões.

Uma educação antirracista deve atuar acolhendo os silenciados, fortalecendo identidades, desconstruindo preconceitos e criando espaços onde todas as crianças possam ter tratamento igualitário. Além disso, é necessário reconhecer as manifestações racistas que, muitas vezes, se apresentam de forma sutil, e ainda promover a formação na comunidade escolar.

Já em relação à questão 10: O que você compreende por preconceito, discriminação racial?, as colaboradoras deram as seguintes repostas que estão descritas no quadro 7 abaixo:

**Quadro 7** – Respostas das colaboradoras à questão 10 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Preconceito: julgamento formado antecipadamente, sem lógica ou fundamento crítico.
Josefina	Pré-julgamento carregado de ações e pensamentos negativos.

Zelita	O ato de inferiorizar ou agredir verbal ou não verbal o outro, ou determinada situação envolvendo o outro.
Kyra	Quando alguém fala ou faz algo que causa constrangimento ao emitir julgamento.
Frozen	Preconceito é julgar uma pessoa pelo que não se conhece e discriminação racial trata direto da cor da pele.
Maisa	Preconceito é julgar uma pessoa pela aparência dela.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

As respostas demonstram que as professoras possuem compreensão em diferentes níveis sobre preconceito e discriminação racial, sendo que a compreensão de cada professora varia entre visões mais teóricas e concepções práticas. Dessa forma, na perspectiva de uma educação antirracista, é essencial aprofundar essas definições para incluir a dimensão estrutural e histórica do racismo, mostrando como ele impacta as pessoas e os grupos de maneira sistemática.

Na Educação Infantil, isso pode ser trabalhado de forma lúdica e sensível, utilizando exemplos concretos que ajudem as crianças a entenderem a importância do respeito, da valorização das diferenças e do combate a atitudes e práticas preconceituosas no dia a dia.

Dando prosseguimento ao questionário, foi feita a seguinte questão (questão 11) às colaboradoras da pesquisa: Você acredita que entre crianças possa existir preconceito? Justifique sua resposta. As suas respostas estão elencadas no quadro 8 a seguir:

#### **Quadro 8 – Respostas das colaboradoras à questão 11 do questionário**

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
Hanna	Sim, porém não fazem intencionalmente. A criança se encontra em momento de formação e tende a reproduzir o que vê e o que ouve, podendo fazer ou falar o que presencia.
Josefina	Não. A criança reproduz ações vistas em casa e no meio social em que convive. Reproduz e imita, porém sem valor e reflexão.
Zelita	Sim, porém não acredito que seja algo natural da criança e, sim, uma reprodução.
Kyra	Infelizmente, sim. Minha filha, quando brinca com a prima, ela diz que minha filha é pobre e ela é rica. Também tem outra prima que diz que gostaria de ter a cor dela e minha filha nem é branca, é parda. Ela relata que na escola dela (privada) são todas brancas e então a filha de uma colega minha pediu para a mãe lhe dar um banho de água sanitária para ela ficar da cor das colegas da sala de aula. A mãe trocou a filha de escola.
Frozen	Nunca percebi.

Maisa	Não acredito que criança possa julgar a outra pela cor.
-------	---

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

A professora Hanna reconhece a existência de preconceito entre crianças e atribui isso à reprodução de comportamentos do ambiente que vivem. A sua visão demonstra uma perspectiva antirracista, pois aponta que o preconceito não é inerente às crianças, mas aprendido socialmente. Isso reforça a responsabilidade de famílias, educadores/as e instituições na construção de ambientes que promovam a igualdade e a diversidade.

Já a professora Josefina nega a existência de preconceito entre crianças, mas reconhece que elas reproduzem comportamentos e discursos do meio em que vivem. Embora afirme que essas ações não tenham valor ou reflexão, é importante destacar que, mesmo sem intenção consciente, essas reproduções podem causar danos emocionais e reforçar desigualdades. Na educação antirracista, o foco está em intervir no momento em que essas reproduções acontecem, ajudando as crianças a refletirem sobre suas atitudes e desenvolverem empatia e respeito.

A resposta da professora Zelita reforça que o preconceito não é inerente às crianças, mas, sim, resulta de reprodução social. Possuir essa compreensão é fundamental para a educação antirracista, que enxerga o racismo como uma construção social e histórica. A resposta também sugere que é possível desconstruir preconceitos desde cedo, criando espaços educativos que promovam práticas antirracistas e ajudem as crianças a desenvolverem um olhar crítico sobre o que reproduzem.

A professora Kyra relata um fato doloroso de experiência de preconceito entre crianças, mostrando como questões de raça e classe podem se manifestar em interações entre as crianças. Esse depoimento reforça a necessidade urgente de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade racial. A escola tem um papel crucial nesse processo, pois é responsável por criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

A professora Kyra ainda reflete a ausência de percepção do preconceito entre crianças, o que pode ser resultado da normalização de práticas racistas sutis ou do desconhecimento sobre como o preconceito se manifesta nas interações infantis. Esse tipo de resposta reforça a importância de capacitar educadores e

responsáveis para que sejam capazes de identificar manifestações de preconceito e intervir de maneira eficaz.

No entanto, a professora Maisa demonstra uma visão idealizada da infância, ignorando que crianças podem sim julgar e discriminar com base na cor da pele, muitas vezes reproduzindo comportamentos e discursos racistas aprendidos em casa, na escola e em ambientes sociais. Embora a intenção de proteger a infância de tais realidades seja compreensível, negar a existência do preconceito infantil impede ações educativas necessárias para a prevenção e o combate.

Sendo assim, é possível perceber a partir das respostas dadas pelas colaboradoras, que elas refletem uma compreensão variada e que, em alguns casos, limitada sobre o preconceito entre crianças. Na perspectiva de uma educação antirracista, é essencial reconhecer que, embora o preconceito não seja natural da criança, ele pode ser reproduzido a partir do meio em que está inserida. Ignorar ou minimizar essa reprodução pode perpetuar práticas e discursos racistas no ambiente escolar e social.

A questão 11 estava direcionada se as colaboradoras acreditavam que entre crianças poderia existir preconceito. Agora na questão 12, é sobre se elas já perceberam alguma situação preconceituosa entre os/as alunos/as. E se a resposta fosse sim, que elas relatassem essa situação ocorrida ou percebida em sala de aula. As respostas das colaboradoras estão expostas no quadro 9 abaixo:

**Quadro 9** – Respostas das colaboradoras à questão 12 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Não.
Josefina	Não.
Zelita	Sim. A criança inferiorizou o outro por ciúme do coleguinha.
Kyra	Não.
Frozen	Não.
Maisa	Sim, mas acredito que não fez por intenção.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

A pergunta "Você já percebeu alguma situação preconceituosa entre os alunos? Se puder, relate" busca explorar a percepção das professoras sobre manifestações de preconceito no ambiente escolar. No entanto, as respostas

refletem percepções variadas, que vão desde a negação de tais ocorrências até relatos de situações observadas, embora frequentemente minimizadas ou justificadas. A análise das respostas aponta para a necessidade de aprofundar a conscientização sobre o preconceito no ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, onde essas questões frequentemente são ignoradas ou mal interpretadas.

Existe uma tendência entre as professoras em não perceber situações preconceituosas entre os/as alunos/as. Isso pode ser resultado de uma formação insuficiente para identificar e compreender as manifestações de preconceito na infância. Na perspectiva da educação antirracista, é fundamental que educadores/as estejam atentos às dinâmicas de poder e às interações entre as crianças, reconhecendo que, embora o preconceito não seja natural, ele pode ser reproduzido a partir do meio social.

É salutar que as professoras compreendam que o preconceito não se limita a ações explícitas ou intencionais. A formação continuada e reflexiva, aliada a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o diálogo, é essencial para que o ambiente escolar seja um espaço de desconstrução do racismo e de promoção da equidade.

Dando continuidade ao questionário, foi feita a seguinte pergunta às colaboradoras da pesquisa (questão 13): Você já precisou intervir sobre alguma manifestação preconceituosa entre os alunos? Se puder, relate. As respostas estão relatadas abaixo, conforme quadro 10:

**Quadro 10** – Respostas das colaboradoras à questão 13 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Não.
Josefina	Não.
Zelita	Sim, através de conversa e de atividades mostrando a importância de interagir e mostrando o valor da amizade.
Kyra	Na escola não.
Frozen	Não.
Maisa	Não.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Ao analisar as respostas, percebe-se que apenas a professora Zelita demonstrou identificar situações de preconceito racial entre as crianças e buscou intervir de forma positiva. Ela mencionou o uso de conversas e atividades que valorizam a interação e a amizade, reforçando princípios importantes para o convívio social.

Apesar da iniciativa individual da professora Zelita, não há um projeto estruturado no âmbito escolar para abordar de forma mais ampla e contínua questões relacionadas ao preconceito racial. Isso evidencia a necessidade de ações coletivas e planejadas que integrem toda a escola, promovendo, assim, a educação antirracista de forma que as crianças compreendam o verdadeiro valor do respeito ao próximo.

Quanto à questão 14: Você já percebeu alguma manifestação de preconceito racial partindo dos/as funcionários/as da escola ou de professores/as? Pode relatar?, as colaboradoras da pesquisa deram respostas que estão descritas no quadro 11, logo abaixo:

**Quadro 11** – Respostas das colaboradoras à questão 14 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Não.
Josefina	Não.
Zelita	Não.
Kyra	Não.
Frozen	Não.
Maisa	Não.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

As professoras negam a existência de preconceito racial entre os/as funcionários/as da escola, o que pode revelar tanto um silenciamento ou até mesmo a falta de percepção sobre as manifestações de preconceito que podem ocorrer no ambiente escolar. Essa postura contribui para a perpetuação do racismo, pois, como afirma Pinheiro (2023), não é o bastante não ser racista. É fundamental adotar uma postura ativa, sendo antirracista, para confrontar e desconstruir práticas discriminatórias e, assim, caminhar na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dando prosseguimento ao questionário, foi feita a seguinte pergunta às colaboradoras da pesquisa (questão 15): Você já trabalhou com temas referentes à diversidade racial? De que forma? As respostas para esta questão estão elencadas abaixo, conforme quadro 12:

**Quadro 12** – Respostas das colaboradoras à questão 15 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Em sala não. Só no Dia da Consciência Negra.
Josefina	Consciência Negra e no meio do ano quando falamos sobre identidade.
Zelita	Sim, diferenças e semelhanças entre os pares.
Kyra	Não.
Frozen	Não.
Maisa	Não.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Com as respostas das colaborados obtidas nesta questão, conclui-se que o trabalho com a diversidade racial não é uma prática recorrente ou estruturada na maioria das salas de aula, conforme já respondido em questão anterior.

As professoras Hanna e Josefina mencionam trabalhar temas relacionados à diversidade racial em data específica, o Dia da Consciência Negra, e em atividades sobre identidade no meio do ano. Isso reforça que, embora haja alguma tentativa de abordar o tema, essa abordagem parece ser pontual e não necessariamente integrada ao currículo de forma contínua.

Outras professoras indicam que nunca trabalharam diretamente com temas de diversidade racial ou, pelo menos, não de maneira estruturada, o que é preocupante, considerando a importância dessa temática para a formação das crianças em um contexto de uma sociedade plural e desigual.

É essencial que a diversidade racial seja uma questão trabalhada constantemente no ambiente escolar, não apenas em datas específicas ou em atividades isoladas.

Neste sentido, concorda-se com o posicionamento de Pinheiro (2023), pois a autora afirma que cumprir a Lei nº 10.639/03 não diz respeito apenas ao Dia da Consciência Negra, que muitas vezes é trabalhado em sala de forma equivocada. A educação antirracista deve ser integrada ao currículo e ao cotidiano escolar, com

ações que promovam a reflexão sobre as diferenças e a construção de uma convivência respeitosa, onde todas as identidades sejam valorizadas.

Já a questão 16: O que você conhece da Lei nº 10.639/03? E sobre a Lei nº 11.645/08? Pode descrever sucintamente? foi respondida pelas colaboradoras da pesquisa e estão dispostas no quadro 13 a seguir:

**Quadro 13** – Respostas das colaboradoras à questão 16 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	A Lei nº 10.639/03 inclui no currículo de ensino a obrigatoriedade da temática “História afro-brasileira” e a Lei nº 11.645/08, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio.
Josefina	A Lei nº 10.639 de 2003 inclui o ensino e obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira. Já a outra lei, não lembro.
Zelita	Pouco.
Kyra	Já ouvi falar, mas não conheço.
Frozen	São leis para ensinar no Ensino Fundamental e Médio a cultura africana.
Maisa	É uma lei feita para que os estudantes aprendam sobre a história dos negros africanos e afrodescendentes.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Percebe-se, a partir das respostas, que algumas professoras têm um conhecimento básico sobre a Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de ensinar a história afro-brasileira, mas muitas não conhecem bem a Lei nº 11.645/08, que também inclui a história e cultura indígena. Isso mostra que, embora o assunto esteja presente em algumas discussões, ainda falta um aprofundamento maior sobre as leis e como aplicá-las na prática.

Algumas respostas, como a de Hanna, são bem claras, mas outras, como as de Kyra e Zelita, demonstram que ainda há muito a ser aprendido para colocar essas leis em ação de forma efetiva nas salas de aula, evidenciando que a formação em exercício é de extrema importância e que deve acontecer com a troca de experiências e não como um depósito de informações que acabam perdendo sentido por não ser contextualizada.

A questão 17: Você já participou de alguma formação sobre educação antirracista? Sim ou não? Fale sobre a formação e suas contribuições para a prática pedagógica, obteve respostas que estão elencadas no quadro 14, logo abaixo:

**Quadro 14** – Respostas das colaboradoras à questão 17 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Não.
Josefina	Não.
Zelita	Não.
Kyra	Não.
Frozen	Não.
Maisa	Não.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Quando perguntando às professoras sobre a participação em alguma formação sobre educação antirracista, todas responderam que não tinham participado de nenhuma. Por isso, a segunda parte da pergunta, que questionava sobre as contribuições de uma formação para a prática antirracista, acabou ficando sem resposta. Após a aplicação do questionário, a Secretaria de Educação do Município de Serrinha-Ba ofereceu uma formação sobre educação antirracista para as professoras da rede municipal.

Em um encontro posterior, a pesquisadora conversou com uma professora que não fazia parte da pesquisa e ela comentou que a formação foi como tantas outras: cheia de informações descontextualizadas e desconectadas da realidade da escola. Isso reforça a necessidade de uma formação mais prática e alinhada com o contexto escolar para ser realmente eficaz.

Logo em seguida, foi feita a seguinte questão às colaboradoras da pesquisa (questão 18): Gostaria de fazer alguma observação sobre este questionário ou até mesmo sobre o preconceito e o racismo e intervenções na Educação Infantil? As colaboradoras deram respostas que estão dispostas no quadro 15 abaixo:

**Quadro 15** – Respostas das colaboradoras à questão 18 do questionário

Professora	Resposta
Hanna	Não.
Josefina	Não.
Zelita	Não.
Kyra	Não.
Frozen	Não.
Maisa	Não.

Nenhuma das seis professoras responderam a essa questão. Acredita-se que por solicitar a expressar a opinião pessoal de cada professora colaboradora.

## **5 CONSIDERAÇÕES**

Durante a pesquisa e intervenção, a pesquisadora se aprofundou nos estudos bibliográficos que fundamentaram os capítulos e seções desta dissertação. Esse processo foi como uma viagem ao passado, em que, com base nos teóricos a pesquisadora pode narrar no Capítulo 2 a construção social da nação, e é, neste capítulo, que ela se inseriu na busca por compreender a história das pessoas negras escravizadas, arrancadas brutalmente de suas terras e trazidas para construir uma nação que, por séculos, as negou como sujeitos de direito, privando-as de sua humanidade e cidadania.

Essa ferida social ainda está aberta e se reflete, até hoje, no preconceito e no racismo enfrentado pelos descendentes desses construtores da nação. Esses indivíduos tiveram sua cultura, língua e religiões apagadas, reduzidos a meras lembranças em suas memórias.

Por séculos, a luta das pessoas negras foi lutar para obter direitos básicos que as pessoas brancas sempre tiveram garantidos, como dignidade, acesso à educação, saúde e moradia. No entanto, essa população recebeu desprezo e foi julgada pela cor de sua pele, uma realidade que persiste nos alarmantes índices de violência e exclusão que continuam a afetá-los.

O racismo é uma ferramenta tão cruel que não poupa nem as crianças, e, assim, o Capítulo 3 trouxe os fatos relacionados ao preconceito e ao racismo e que as crianças negras vivenciam em seu cotidiano diariamente.

O preconceito e o racismo, portanto, causam danos para o desenvolvimento infantil, cognitivo, para a interação social, a autoestima e as oportunidades educacionais de crianças negras, muitas vezes transformando-as em adultos frustrados, com baixa autoconfiança e limitados pelas barreiras impostas pelo preconceito.

O racismo afeta profundamente o desenvolvimento da criança negra de várias maneiras, principalmente no que diz respeito à sua autoestima, identidade e percepção do mundo ao seu redor. Desde muito cedo, as crianças negras são expostas a estereótipos e preconceitos, seja na escola, na mídia ou em sua

comunidade, que podem moldar a forma como elas se veem e como os outros as veem.

Por isso, quando uma criança negra cresce em um ambiente onde ela é ensinada a silenciar as manifestações de racismo cometidos contra ela, essa criança assimila pra si efeitos negativos, onde não é representada de maneira positiva ou é constantemente estigmatizada, podendo internalizar essas ideias preconceituosas, afetando seu senso de valor.

O impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional pode ser significativo. O racismo pode criar barreiras para o aprendizado, pois a criança negra pode se sentir excluída ou subestimada nas interações educacionais, comprometendo seu desempenho acadêmico e sua confiança para enfrentar os desafios que a sociedade lhe apresenta.

Além disso, o racismo afeta a identidade da criança negra. Quando as referências culturais e históricas negras são ausentes ou distorcidas nos currículos escolares, a criança perde a oportunidade de se conectar com suas raízes e de valorizar sua própria cultura. Isso pode resultar em sentimentos de alienação e desvalorização, dificultando o desenvolvimento de uma identidade sólida e positiva.

Por outro lado, uma educação antirracista pode ser um contributo transformador. E quando a criança negra aprende a se valorizar e a se orgulhar de sua história e cultura, da sua identidade, e se projeta em modelos positivos de pessoas negras, isso contribui para o fortalecimento de sua identidade e a elevação da sua autoestima.

A escola tem o poder de ser um espaço seguro, onde a criança pode se sentir aceita e valorizada, promovendo um desenvolvimento mais saudável e equilibrado. No entanto, é preciso que investimentos aconteçam na formação dos/as funcionários/as e aí incluem-se gestores/as, equipe de apoio e docentes.

É necessário que a equipe de funcionários/as escolar esteja preparada para perceber manifestações preconceituosas e racistas, que saiba intervir e ainda que envolva a comunidade escolar para ouvi-lo e para transmitir mensagens que o conduza a reflexão e que ainda eleve a sua autoestima. Essas ações podem contribuir para que a sociedade seja mais justa.

Dessa forma, indignados/as com injustiças, homens e mulheres negras se uniram para lutar por dias melhores, surgindo Movimento Negro, com a força e a

garra de pessoas que sofriam por não ter a garantia de direitos básicos como a saúde, educação e moradia.

O Movimento Negro Unificado foi um marco dessa mobilização, conquistando avanços significativos, como a promulgação da Lei nº 10.639/03. Essa lei incluiu no currículo escolar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, promovendo uma visão mais inclusiva e justa. Além disso, políticas como o sistema de cotas nas universidades têm garantido maior acesso à educação superior para essa população.

No quarto capítulo, foi relatado a ida a campo da pesquisadora, ao *locus* da pesquisa, uma escola de pequeno porte, de Educação Infantil, e que está inserida profissionalmente há 12 anos, no município de Serrinha-BA, estado em que a maioria da população é composta por pessoas negras. Neste espaço educacional, a pesquisadora inquietou-se com algumas situações e então resolveu se aprofundar nos estudos para conhecer melhor e poder ajudar.

Foi assim que escreveu o projeto de pesquisa e que apresentou neste pequeno espaço os resultados, ou melhor, as reflexões permitidas através das falas das colegas professoras, do que foi possível observar nos relatos, nas ações em cada Roda de Conversa que foi realizada.

As Rodas de Conversa foram desenvolvidas buscando ouvir as professoras, percebendo por trás dos relatos o quanto cada intervenção as fazia refletir e compreender o quanto eram responsáveis por transformar a sociedade e, acima de tudo, o quanto se precisa buscar para mudar a si mesmas. Isso é dito aqui, pois não há transformação se ela não partir de cada pessoa, ou seja, primeiro a pessoa se transforma e, depois, transmite essa transformação para quem a ouve, para quem está consigo diariamente.

Assim sendo, a primeira ação foi a aplicação do questionário que revelou questões importantes relacionadas à percepção e a prática pedagógica das professoras para intervir sobre o racismo e a diversidade racial.

Nenhuma das professoras relatou perceber manifestações de preconceito racial por parte de funcionários/as ou outros professores/as, o que pode indicar falta de percepção ou silenciamento sobre o tema.

O silenciamento sobre o racismo existe, pois se é educado para não falar sobre o tema, visto que o país se dizia isento de racismo, ou seja, o racismo acontecia sem que nada fosse feito. Isso não é relato do passado, faz parte de

nosso presente, sobreviveu por tempos até chegar a dias atuais e é por isso que não bastam as leis. É necessário que a educação fale sobre o tema, desenvolva ações para inibir esse pensamento, essa ideologia que tanto mal faz as pessoas negras.

Nesse sentido, pode-se refletir sobre uma lei que completou 21 anos e que ainda não surte efeitos na sociedade. Isso acontece porque o sistema educacional não a colocou em prática, não a inseriu em seus currículos. Uma lei que nasceu de muita luta e que busca inserir na educação a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas que se depara em dias atuais no currículo ainda vigente que não atende à demanda da sociedade e tão pouco de sua comunidade escolar, que depara com a educação de docentes que acreditam na inexistência do racismo entre crianças, que são envenenadas pelo preconceito e que não tiveram a ofertam e tão pouco participaram de formação com abordagem na temática tratada nesta pesquisa.

Quanto ao conhecimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as professoras da escola, *locus* da pesquisa, demonstraram um conhecimento básico sobre a Lei nº 10.639/03, mas muitas não estavam familiarizadas com a Lei nº 11.645/08 ou não sabiam como implementá-las efetivamente na prática pedagógica.

Em relação à educação antirracista, nenhuma das professoras havia participado de formações sobre o tema, o que evidencia uma lacuna na formação continuada e na implementação de práticas antirracistas na Educação Infantil. Além disso, as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade racial nas aulas são, em sua maioria, pontuais e restritas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, sem uma abordagem contínua e estruturada.

Em resumo, as respostas indicam um conhecimento limitado sobre o racismo e, principalmente, sobre como efetivar práticas antirracistas, levando a um indicativo urgente de formação continuada para as docentes e de uma abordagem mais integrada da diversidade racial no currículo escolar.

Diante disso, acredita-se firmemente que a reparação dos danos históricos sofridos e herdados pelos descendentes da população africana começa dentro das escolas. Está nas salas de aula, com professores/as conscientes de seu papel e comprometidos/as com o combate ao racismo e para a implementação de um currículo inclusivo.

A implementação de ações antirracistas desde a Educação Infantil é imprescindível para promover práticas pedagógicas que contribuam para uma sociedade mais justa, equitativa e livre de preconceitos. Essa mudança, embora desafiadora, é um passo essencial para transformar o presente e o futuro.

Durante a pesquisa, foi constatado que as professoras da Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros possuem uma formação acadêmica sólida e experiência profissional significativa, características que favorecem a construção de uma prática pedagógica de qualidade. No entanto, não possuem conhecimento sobre questões raciais e intervenções necessárias pra que aconteçam no âmbito escolar e fora dele, como reflexo de uma educação antirracista.

Ao abordar a implementação de políticas educacionais voltadas para a promoção de uma educação antirracista, ficou claro que as professoras não desenvolvem ações pedagógicas com esse enfoque, devido ao desconhecimento em relação à Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Esse conhecimento é fundamental para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo no ambiente escolar.

Além disso, foi identificado o desconhecimento das docentes sobre o Parecer CNE/CP 003/2004, que orienta a implementação da educação antirracista desde a Educação Infantil, detalhando as diretrizes para o ensino da contribuição histórica e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. A ausência desse conhecimento evidencia a necessidade de formações continuadas e específicas, capazes de subsidiar o planejamento e a execução de práticas pedagógicas que contemplem efetivamente os princípios da Lei nº 10.639/03. Essa lacuna reforça a importância de políticas públicas que articulem a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação com a abordagem de temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial.

Outro fator que impacta negativamente a articulação de ações educativas antirracistas é a falta de percepção das professoras sobre manifestações preconceituosas e racistas entre as crianças. Durante a pesquisa, constatou-se que as docentes não acreditam que as crianças sejam capazes de expressar preconceitos com intencionalidade, o que pode levar à desvalorização ou invisibilização de comportamentos que, mesmo não intencionais, têm impactos significativos no desenvolvimento e na autoestima das crianças negras. Esse

entendimento reforça a crença de que atitudes negativas em brincadeiras, por exemplo, são inofensivas ou desprovidas de conotação discriminatória, ignorando o fato de que tais comportamentos podem perpetuar estereótipos e causar danos emocionais.

Até o momento da pesquisa, as professoras relataram que a Secretaria de Educação do Município de Serrinha, Bahia, não havia promovido formações com foco na Lei nº 10.639/03 para a Educação Infantil, o que revela uma lacuna significativa no processo de implementação dessa legislação, que já está em vigor há 21 anos. Essa ausência de formação específica compromete a efetivação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial, evidenciando a necessidade urgente de capacitação dos professores e de monitoramento das políticas públicas de educação antirracista.

Ao longo da pesquisa, foram realizadas cinco Rodas de Conversa com as professoras, utilizando uma abordagem dialógica que envolveu questionários, dinâmicas, vídeos, *slides* e textos. Essa metodologia permitiu que as professoras se expressassem, refletissem sobre o cotidiano escolar e analisassem ações involuntárias e contradições presentes em suas práticas.

Durante os encontros, discutiu-se e refletiu-se sobre situações vividas na escola e como incorporar práticas antirracistas. A partir dessas reflexões, foi elaborado um Caderno Metodológico que reúne práticas e fundamentos teóricos contextualizados, voltados para a implementação da educação antirracista na Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros.

Esse Caderno Metodológico, produto da pesquisa, será incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e poderá ser um instrumento norteador para ações pedagógicas futuras. O processo de construção desse material foi coletivo e permitiu analisar de forma crítica como as práticas podem impactar positivamente as crianças e o ambiente escolar.

Foi discutido também o papel social da escola e sua responsabilidade na transformação da sociedade, refletindo sobre como as atividades pedagógicas podem contribuir para uma educação mais justa e inclusiva.

A resistência inicial de um membro do corpo pedagógico destaca a importância de enfrentar barreiras institucionais e culturais que ainda resistem à implementação de práticas educativas antirracistas. No entanto, o compromisso das professoras em adotar e aplicar o Caderno Metodológico demonstra o poder da

formação continuada na promoção da conscientização e da mudança de práticas profissionais.

Essa pesquisa apresentou como objetivo não apenas transformar as práticas da escola em questão, mas também inspirar outras escolas e gestores/as a replicarem esse modelo, fortalecendo uma rede de educação antirracista.

Deste modo, acredita-se que cada passo dado contribui para transformar a educação e, conseqüentemente, a sociedade. A luta contra o racismo deve começar desde cedo, com práticas que valorizem a autoestima, a identidade e o respeito às diferenças, criando um ambiente educativo inclusivo e justo.

Assim, espera-se que este trabalho sirva de base para novos estudos e ações, ampliando o debate e consolidando o compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, ressaltando que a transformação começa na sala de aula, mas seus frutos ecoam além dela, na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, abr. 2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64442010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442010000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18 mar. 2023.
- ARAUJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARCOVERDE, Leo. Taxa de homicídio de homens negros no Brasil é quase 4 vezes maior do que a de não negros, aponta estudo. **Globonews** - São Paulo. 19/11/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/11/19/taxa-de-homicidio-de-homens-negros-no-brasil-e-quase-4-vezes-maior-do-que-a-de-nao-negros-aponta-estudo.ghtml> Acesso em: 22/07/23
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BAHIA, Mariângela de Sant'Anna. **Educação das relações étnico-raciais: possibilidades didáticas no contexto da prática pedagógica das professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus**. - 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais. Itabuna: UFSB, 2019.
- BARBOSA, Maria C.S.; HORN, Maria G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 2008. *E-book*. ISBN 9788536314761. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536314761/>. Acesso em: 05 set. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARRETO, Daniela Coutinho. **“Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças**. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A Identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. P.98-117.

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

BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 5 jun. 2019. » <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Escolar – Serrinha/2021**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serrinha/pesquisa/13/5902>. Acesso em: 23 de set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2021

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro 2003**. 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: 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 10 jul. 2021

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março 2008**. 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: 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 11 jul. 2021

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Serrinha, na Bahia, já integra o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/junho/serrinha-na-bahia-ja-integra-o-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010. P.7-36.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Acesso em: 02 de abril de 2024. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAFÉ FILOSÓFICO. **Todo preconceito tem como matéria prima as diferenças, diz Kabengele Munanga**. Youtube. 24 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6O78cb6-C3g>

CAMILLOTO, B.; CAMILLOTO, L. Comissões de heteroidentificação racial: Por quem os sinos deveriam dobrar? **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e254673, 2022.

CAMPOS, Alexandre. Pessoas negras são maioria das vítimas de homicídio, revela Atlas da Violência. **Rádio Senado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio>. Acesso em jun/24.

CARVALHO, Talita de. Apartheid: histórico de segregação e a luta de Nelson Mandela. **Politize**. 2018. Acesso: 26/jan/24. Disponível em: <https://www.politize.com.br/nelson-mandela-e-a-luta-contra-o-apartheid/>

CASTRO, Susane Martins da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil**: um olhar sobre as culturas da infância quilombola. 2021. 156f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. IN: Eliane Cavalleiro (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro. 2001.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista**: caminhos

abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 141-160.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2012.

CERQUEIRA, L. **Guia do Diagnóstico Participativo.** Flacso-Brasil. 2021. Disponível em: [https://flacso.org.br/files/2015/08/Guia-do-Diagnostico-Participativo\\_edicao2.pdf](https://flacso.org.br/files/2015/08/Guia-do-Diagnostico-Participativo_edicao2.pdf)

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal-BA.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2019.

COELHO, Patrícia Júlia Souza; NARANJOS, Angélica Gimenes. Concepções de infâncias e suas implicações na educação de crianças na sociedade ocidental. In: AMORIM, Ivonete B.; PEREIRA, Rosuel D. Lima (Org.). **Educação, sociedade e intervenção: interconexões entre pesquisas.** Salvador: EDUFBA, 2023. p.177-194.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Osvaldo Neto Sousa. **Pedagogia da diversidade.** Sobral: INTA, 2015.

ESCOBAR, Arturo. Lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 69- 86.

ESCOLA MONSENHOR DEMÓCRITO MENDES DE BARROS. **Projeto Político Pedagógico.** 2022 – Entrevistada: Simone de Oliveira Miranda.

FEDERAÇÃO DOS EMPREGADOS EM ESTABELECIMENTOS BANCÁRIOS DOS ESTADOS DA BAHIA E SERGIPE. **Marcha e homenagens a Zumbi marcam o Dia da Consciência Negra em Salvador.** Disponível: <https://feebbase.com.br/site/destaques/marcha-e-homenagens-a-zumbi-marcam-o-dia-da-consciencia-negra-em-salvador> Acesso em: 14 de junho 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários e prática docente. 49 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador**: saberes negros construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023.

GONÇALVES, Ednéia. Avanços e desafios para uma educação antirracista. Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação. **Plataforma: Nexo Políticas Públicas**. 2020. Disponível: <https://www.jornalismo.ufv.br/labonline/avancos-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/> Acesso em: 10 jul. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Veiga, Ilma P. A. e D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.188- 204. 2005.

MARINGONI, Gilberto. História - O destino dos negros após a Abolição. **Ipea – Desafios do desenvolvimento**. 2011. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28). Acesso em: 14 de junho 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes; 21. ed., 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. **4ª aula do curso ERER - Educação para as relações étnico raciais**. Youtube. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA> Acesso em: 19 out. 2022.

OLIVEIRA, Danilo. 18 anos de Cotas na UNEB: Histórias de Lutas e Garantia de Direitos. **Agência de Comunicação Uneb**. 2020. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/18-anos-de-cotas-na-uneb-historias-de-lutas-e-garantia-de-direitos/> Acesso em: 19 out. 2022.

OLIVEIRA, L. B. **A formação de professores como ferramenta de diversidade étnico-racial**. Encontro Internacional De Formação De Professores E Fórum Permanente De Inovação Educacional, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1494>. Acesso em: 19 out. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Sílvia de Sousa Araújo. **Ensino das Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Perspectivas Legais e Práticas Escolares**. 2022. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, 2022.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PINHEIRO, Bárbara C. Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Editora Planeta do Brasil, 2023.

PREFEITURA EM PAUTA. **Município de Serrinha**. Disponível em: <https://www.prefeituraempauta.com.br/cidade/330/bahia/serrinha.html>. Acesso: 23 de set de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgar Lander (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. San Pablo: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, Clárisse; WORK Teia. Diferenças entre os termos neurotípico, neurodiversidade e neuroatípico. **Autismo e Realidade**. Disponível em : <https://autismoerealidade.org.br/2022/07/29/diferencas-entre-os-termos-neurotipico-neurodiversidade-e-neuroatipico/> Acesso em 23 de janeiro de 2024.

SACRAMENTO, Reinaldo da Costa; SILVA, Tiago Teixeira da. Concepções e contribuições metodológicas para o Ensino e aprendizagem. **Id on Line Rev. Psic.** V.18, n. 73, p. 216-233, Out/2024-Multidisciplinar. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

SANTANA, Patrícia M. de Souza. O Bem viver e o ubuntu das crianças quilombolas. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

SANTOS, Ana Katia Alves. **Infância Afrodescendente: Epistemologia Crítica do Ensino Fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. 2002. Disponível em: [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF) Acesso em agosto de 2024

SERRINHA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Referencial de Serrinha-BA**. 2021.

SILVA, Carmem V. M. da; FRANCISCHINI, Rosângela. O Surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas para crianças no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 257-276 jan./jun. 2012. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/699/584/1145>. Acesso em 20 de maio de 2023.

SILVA, C. F. da; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75–80, jan. 2009.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: Mais uma tarefa essencial. In: Eliane Cavalleiro (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais aos PCNs. In: Eliane Cavalleiro (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. A Utilização de metodologias de diagnóstico e planejamento participativo em assentamentos rurais: O Diagnóstico Rural/ Rápido Participativo (DRP). **Em Extensão**. Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 34 – 47. 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20380>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 23, n. 4, p.1055-1076, 2017.

TELES, C. de P. Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil. **Anagrama**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 1-16, 2009. DOI: 10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2008.35324. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35324>. Acesso em: 02 abr. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002. Disponível: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748940/mod\\_resource/content/1/PPP%20](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748940/mod_resource/content/1/PPP%20)- Acesso: 20 set. 2023.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XI – SERRINHA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E  
SOCIAL PPGIES**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**

#### **I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade Nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

#### **II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um caderno metodológico.

**2. PESQUISADOR/A RESPONSÁVEL:** Angélica Gimenes Naranjos

**Cargo/Função:** Professora/coordenadora pedagógica

**Orientador:** Professora Dra. Patrícia Júlia Souza Coêlho

### III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa: **Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um Caderno Metodológico**, de responsabilidade da pesquisadora Angélica Gimenes Naranjos, professora de Educação Infantil, em função de coordenadora pedagógica na Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros. A pesquisadora apresenta por este projeto de estudo a intencionalidade de compreender como inserir o que é determinado pela Lei nº 10.639/03 na Educação Infantil e a partir de encontros formativos dialógicos destinados aos/às professores/as. Para isso, será usado gravador de áudio para registrar as conversas e, *a posteriori*, desenvolver um Caderno Metodológico, prevendo integralizar o Projeto Político Pedagógico com ações pedagógicas antirracistas para a Educação Infantil.

Seguindo as orientações da Resolução nº 466 de 2012, a qual estabelece que as pesquisas envolvendo seres humanos precisam considerar os riscos para os participantes, este projeto de pesquisa prevê assistência às professoras colaboradoras caso estas venham a sentir cansaço, constrangimento ao participar das conversas, ou ainda possíveis prejuízos psicológicos. Dessa forma, se manifestarem que estão sendo coagidas e não estão em condições de participar da pesquisa, poderão se afastar da pesquisa e se manifestarem que estão sendo lesadas psicologicamente e, assim, serão encaminhadas para apoio psicológico fornecido pelo Município no Sistema Único de Saúde (SUS).

Os benefícios incluem a contribuição para a formação das professoras, abordando temas como discriminação e preconceito racial, o que também beneficiará a pesquisadora em seu desenvolvimento pessoal e profissional. A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios, como oferecer condições para que as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam estratégias para lidar com o racismo desde cedo, assim como para que saibam respeitar a diversidade racial.

Esta pesquisa com foco na educação antirracista para a Educação Infantil, articulada à formação de professores/as e a elaboração de um Caderno Metodológico, se alinha com o propósito de promover a transformação social, a

intervenção e relevância deste estudo, devido ao seu potencial para promover a igualdade racial, com perspectiva de impactar positivamente a formação de crianças, oferecer formação continuada em serviço aos/às professores/as colaboradores/as e contribuir com a produção científica.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o/a Senhor/a não será identificado/a. Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresente serão elucidadas pela pesquisadora e o/a senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras, o/a senhor/a tem direito à indenização caso seja prejudicado/a por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos/as pesquisadores/as, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**Pesquisadora Responsável:** Angélica Gimenes Naranjos

**E-mail:** agn.angelica@gmail.com

**Telefone:** (75) 98809-9292

**Professora Orientadora:** Dra. Patrícia Júlia Souza Coêlho

**Telefone:** (71)98736-1995

**E-mail:** [pscoelho@uneb.br](mailto:pscoelho@uneb.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB – UNEB – Pavilhão Administrativo – Térreo – Rua Silveira Martins, nº 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000**

**Telefone:** (71) 3117-2399

**E-mail:** cepuenb@uneb.br

## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente explicado pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um caderno metodológico**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar por livre e espontânea vontade. Como voluntário/a, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e, outra, a mim.

Serrinha, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a participante da pesquisa

---

(orientanda)

---

(orientadora)

## APÊNDICE B – Termo de Autorização de Gravação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XI – SERRINHA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E  
SOCIAL PPGIES**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÕES

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minhas narrativas, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Patrícia Júlia Souza Coelho e Angélica Gimenes Naranjos, do projeto de pesquisa intitulado **Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um Caderno Metodológico**, a gravar as Rodas de Conversa com uso de gravador de áudio, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências).

Serrinha, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

## APÊNDICE C – Questionário



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XI – SERRINHA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E  
SOCIAL PPGIES**

### QUESTIONÁRIO

Prezado/a colaborador/a, solicito o preenchimento do questionário abaixo, a fim de obter informações importantes para a pesquisa de mestrado intitulada: **Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um Caderno Metodológico**. Vale salientar que as informações obtidas através desse questionário serão sigilosas e que o anonimato da sua participação será assegurado/a, ou seja, não será apresentada na publicação da dissertação.

1 Nome completo ou fantasia do/a colaborador/a: \_\_\_\_\_

2 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3 Informe sua formação:

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado

4 Tempo de exercício docente?

5 Tempo de exercício profissional nesta unidade escolar?

6 Quantidade de alunos/as a que leciona.

7 Você desenvolve projetos de ensino de acordo as necessidades diagnosticadas em sala de aula? ( ) sim ( ) não.

Pode descrever?

8 Você é uma pessoa: branca ( ) negra ( ) parda ( )

9 Já sofreu alguma ação preconceituosa? Se puder relate.

10 O que você compreende por preconceito, discriminação racial?

11 Você acredita que entre crianças possa existir preconceito? Justifique sua resposta.

12 Você já percebeu alguma situação preconceituosa entre os/as alunos/as? Se puder, relate.

13 Você já precisou intervir sobre alguma manifestação preconceituosa entre os/as alunos/as? Se puder, relate.

14 Você já percebeu alguma manifestação de preconceito racial partindo dos/as funcionários/as da escola ou de professores/as? Pode relatar?

15 Você já trabalhou com temas referentes à diversidade racial? De que forma?

16 O que você conhece da Lei nº 10.639/03? E sobre a Lei nº 11.645/08? Pode descrever sucintamente?

17 Você já participou de alguma formação sobre educação antirracista?

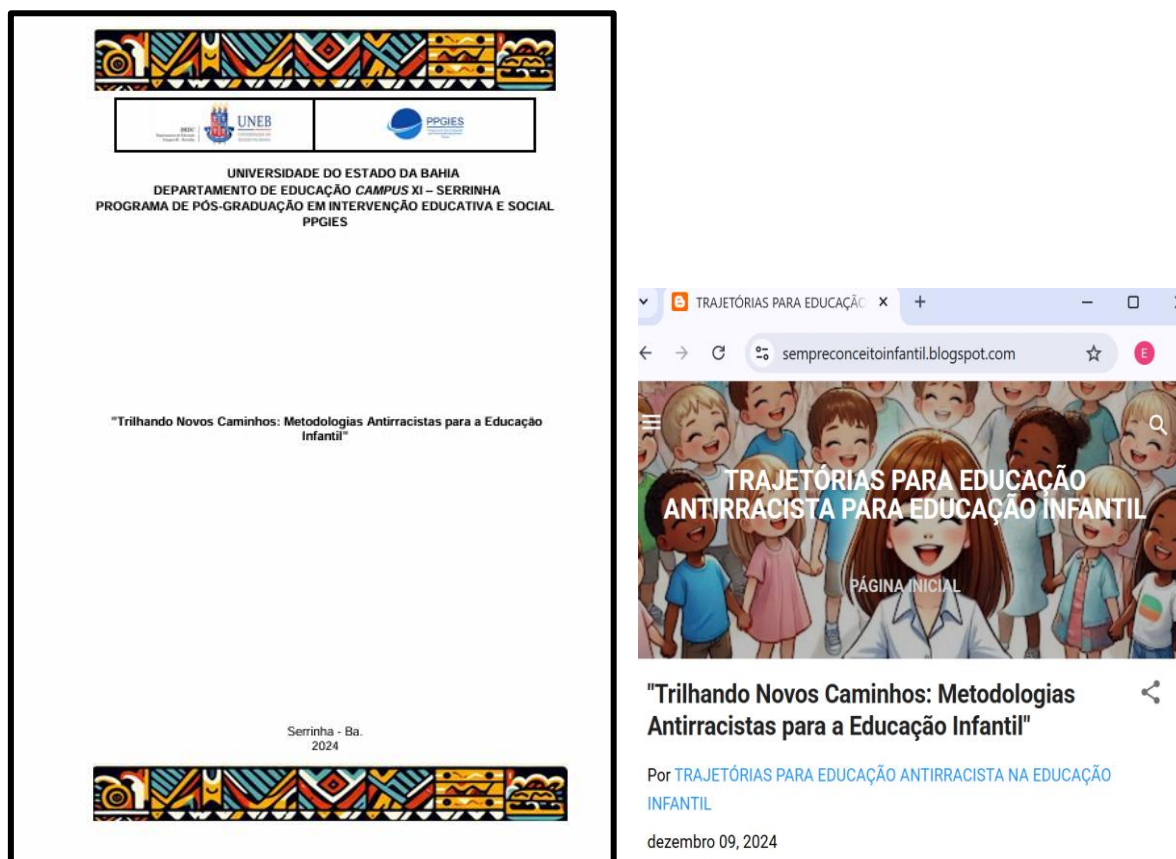
( ) sim ( ) não.

Fale sobre a formação

18 Gostaria de fazer alguma observação?

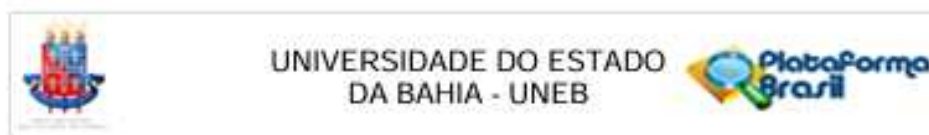
**Obrigada!**

## APÊNDICE D – Caderno Metodológico



O Caderno Metodológico **“Trilhando Novos Caminhos: Metodologias Antirracistas para a Educação Infantil”** é o produto de pesquisa e é possível encontrar a versão no formato eletrônico no blog **“TRAJETÓRIAS PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL”** no link: <https://sempreconceitoinfantil.blogspot.com/2024/12/trilhando-novos-caminhos-metodologias.html>

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha - BA: Possibilidades formativas e pedagógicas

**Pesquisador:** ANGELICA GIMENES NARANJOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 76511823.2.0000.0057

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação, Campus XI Serrinha

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.680.473

#### Apresentação do Projeto:

**Título da Pesquisa:** Educação antirracista em uma Escola de Educação Infantil no Município de Serrinha - BA: Possibilidades formativas e pedagógicas

**Pesquisador Responsável:** ANGELICA GIMENES NARANJOS

Este projeto de pesquisa emerge da preocupação com a discriminação e o preconceito racial, especialmente no contexto de uma Escola Pública de

Educação Infantil em Serrinha- Ba., onde a pesquisadora atua como coordenadora pedagógica. Com base em sua experiência de 12 anos na

educação infantil, a pesquisadora percebe a necessidade de implantar uma educação antirracista para que as crianças compreendam a importância

do respeito à diversidade racial. O projeto se lança a compreender e destacar a História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, parte do desenho

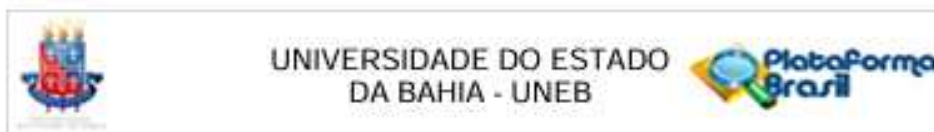
histórico do período colonial e segue até os desafios enfrentados pelos negros após a abolição da escravidão, assim como pelo Movimento Negro

no país. A legislação, como a Lei 10.639 de 2003 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008), é um avanço por incluir no currículo da

Educação Básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena no Brasil, como forma de reconhecer a dignidade da população negra e

indígena que contribuíram para a construção da nação. Desta forma, diante da lacuna na

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site: [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.480-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepunib@uneb.br](mailto:cepunib@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Contribuição do Parecer: 0.000.473

**Objetivo da Pesquisa:**

os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e executável.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 – Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: necessário inserir os riscos que a pesquisa trás ao participante, conforme esta disposto no item risco no formulário de informações básicas do projeto.
- 7 – Termo de Concessão: Encontra-se adequado;
- 8 – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: em conformidade;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: em conformidade

**Recomendações:**

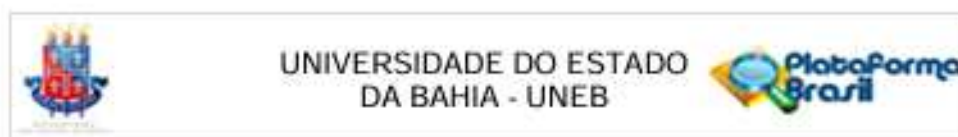
Atentar para os prazos relacionado a resposta as pendências constantes no parecer consubstanciado. Informamos que o responsável pelo projeto tem de acordo com a Resolução 466/12 no máximo sessenta dias para realizar as alterações notificadas neste parecer.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vistas a Res. 466/12 CNS/MS consideramos o protocolo de pesquisa PENDENTE sendo necessário rever os itens abaixo de acordo com o exposto no corpo deste parecer:

TCLE: necessário inserir os riscos que a pesquisa trás ao participante, conforme esta disposto no item risco no formulário de informações básicas do projeto.

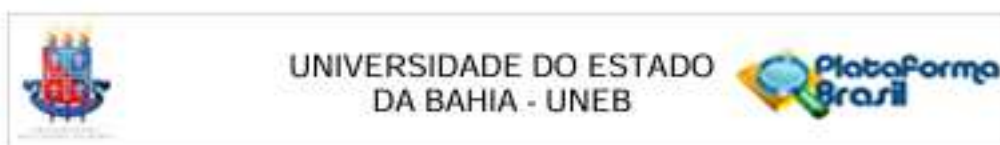
**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pereira 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.ccp.uneb.br](http://www.ccp.uneb.br) CEP: 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [ccp@uneb.br](mailto:ccp@uneb.br)/[www.ccp.uneb.br](http://www.ccp.uneb.br)



Continuação do Parecer: 8.600.473

abordagem da educação antirracista na Educação Infantil, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para práticas pedagógicas antirracistas, conforme determina o Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica 003 de 2004 (CNE/CEB 03/04). O estudo adota uma abordagem qualitativa e um método indutivo, inspirado na pesquisa-ação pedagógica, com foco na formação de professores/as para educação infantil apresentando às crianças a verdadeira história de um povo, que negro, teve sua cultura anulada para ser escravizado e massacrado, desrespeito que se segue ainda em dias atuais. O referencial bibliográfico buscará por autores e estudiosos que abordam a história da formação da sociedade brasileira, a discriminação e o preconceito racial, a identidade negra de crianças, a educação antirracista, a formação docente, e questões relacionadas a interações e subjetividades das crianças negras e brancas. Os autores fundamentais para esse estudo são, a saber: Nascimento (1978), Munanga (1998, 2005) Pinheiro (2023), Cavalleiro (2001, 2005, 2012), Bento (2012), Ribeiro (2019), Gomes (2005, 2017, 2023), Coelho (2019), hooks (2013), Freire (1979, 1987; 2014), Nóvoa (1992), Libâneo (2008), Barbosa e Horn (2008) e Souza (2009). O estudo ainda buscará pelas Leis 10. 639 de 2003 (Brasil, 2003), 11.645 de 2008 (Brasil, 2008), Parecer CNE 03 de 2004 (Brasil, 2004), da Base comum Nacional Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para Educação Infantil, Documento Curricular Referencial Da Bahia (DCRB) (Brasil, Bahia, 2019), e Referencial Curricular de Serrinha (Brasil, Serrinha, 2021). Esta pesquisa se desenha para coleta de dados através de encontros formativos e dialógicos, propõe a elaboração de um caderno metodológico para a educação antirracista o qual será integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, lócus desta pesquisa. O objetivo final é aprofundar os estudos sobre processos educativos relacionados às questões raciais na Educação Infantil, desenvolver propostas interventivas para melhorar práticas pedagógicas e contribuir para a formação continuada das professoras colaboradoras deste estudo, estimulando a reflexão e qualificação para lidar com as demandas de uma sociedade em constante mudança.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site: [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) CEP: 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1350 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)



Continuação do Parecer: 0.600.473

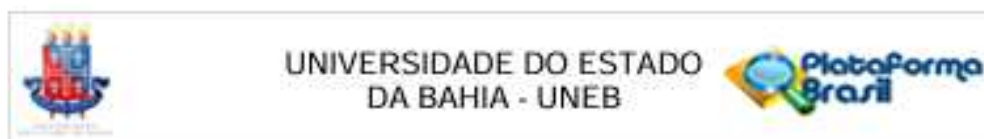
#### Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista o exposto este Colegiado é favorável a decisão da relatoria sendo, portanto, o projeto enquadrado como: COM PENDENCIAS e devendo o interessado realizar as alterações sugeridas no corpo deste parecer de forma a adequar a proposta as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2255805.pdf	11/12/2023 14:37:31		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TERMO_PROPONENTE_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:34:50	ANGELICA GIMENES NARANJOS	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:34:20	ANGELICA GIMENES	Aceito
Outros	TERMO_CONCORDANCIA_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:33:31	ANGELICA GIMENES	Aceito
Outros	PROJETO_DE_INTERVENCAO_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:31:03	ANGELICA GIMENES	Aceito
Outros	TERMO_COLETA_DE_DADOS_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:23:03	ANGELICA GIMENES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_TCLE_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:20:16	ANGELICA GIMENES NARANJOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:19:41	ANGELICA GIMENES NARANJOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:18:56	ANGELICA GIMENES	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_CONCESSAO_COPARTICIPANTE_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:18:23	ANGELICA GIMENES NARANJOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_COPARTICIPANTE_ANGELICA_GIMENES_NARANJOS.pdf	11/12/2023 14:16:54	ANGELICA GIMENES NARANJOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	11/12/2023 14:13:48	ANGELICA GIMENES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Angelica_Gimenes_Naranjos.pdf	11/12/2023 14:12:44	ANGELICA GIMENES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ANGELICA_GIMENES	28/11/2023	ANGELICA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
 Bairro: Água de Meninos - site: www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cepuneb.br



Continuação do Parecer: 6.690.473

Cronograma	NARANJOS.pdf	17:05:16	NARANJOS	Aceito
------------	--------------	----------	----------	--------

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 02 de Março de 2024

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pereira 1122, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site: [www.cop.uneb.br](http://www.cop.uneb.br) CEP: 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1309 **E-mail:** [copunib@unib.br](mailto:copunib@unib.br)/[www.cop.uneb.br](http://www.cop.uneb.br)