

A educação para as relações étnico-raciais e a educação infantil: o que diz a legislação brasileira

Education for ethnic-racial relations and early childhood education: what the Brazilian legislation says

Educación para las relaciones étnico-raciales y educación infantil: qué dice la legislación brasileña

Crisley Souza Almeida Santana¹
Ione da Silva Cunha Nogueira²

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as contribuições das principais legislações e documentos nacionais que contemplem a educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. A ênfase da análise recai sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sua alteração pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como também sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Utilizou-se uma metodologia qualitativa de cunho documental. Os resultados das análises evidenciam que as legislações existentes contemplam ações educativas antirracistas, bem como favorecem para o rompimento com o preconceito nos espaços de educação infantil, porém, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC revela um ocultamento acerca da temática racial, possibilitando um retrocesso nos avanços já conquistados. Nesse sentido, é de grande importância que os profissionais da educação conheçam e execute toda a legislação e não apenas à Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Infância; Diversidade; Políticas educacionais.

Abstract

This article aims to analyze the contributions of the main national legislation and documents that cover education for Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education. The emphasis of the analysis falls on the Education Guidelines and Bases Law and its amendment by laws nº 10,639/2003 and nº 11,645/2008, as well as on the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. A qualitative documentary methodology was used. The results of the analyzes show that existing legislation contemplates anti-racist educational actions, as well as favoring the break with prejudice in early childhood education spaces, however, the National Common Curricular Base - BNCC reveals a concealment regarding racial issues, enabling a setback in advances already achieved. In this sense, it is of great importance that education professionals know and implement all legislation and not just the National Common Curricular Base.

Keywords: Childhood; Diversity; Educational policies.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Três Lagoas/MS. E-mail: crisley.breno@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2724-9792>

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Três Lagoas/MS. E-mail: ionescnogueira@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4179-2166>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los aportes de las principales legislaciones y documentos nacionales que abordan la educación para las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación Infantil. El énfasis del análisis recayó en la Ley de Directrices y su enmienda por las leyes n.10.639/2003 y n. 11.645/2008, así como en las Directrices del Currículo Nacional para la Educación Infantil y el Base Curricular Nacional Común. La metodología utilizada desde un enfoque cualitativo fue la investigación documental. Los resultados de los análisis muestran que la legislación existente contempla acciones educativas antirracistas, además de favorecer la ruptura con los prejuicios en los espacios de educación infantil. Sin embargo, la Base Curricular Nacional Común revela un encubrimiento sobre el tema racial, lo que permite un retroceso en los avances ya logrados. En este sentido, es de gran importancia que los profesionales de la educación conozcan toda la legislación y no solo la Base Curricular Nacional Común.

Palabras clave: Infancia; Diversidad; Políticas educativas.

Introdução

A educação para as relações étnico-raciais tem sido uma exigência legal e professores de todos os níveis da Educação Básica devem estar preparados para trabalhar esse tema. Além disso, é também uma exigência ética do trabalho do professor, pois detectar e combater todas as formas de preconceito e racismo dentro da escola e mais especificamente da sala de aula é uma questão de educação para a defesa dos direitos humanos. O racismo e outras formas de preconceito baseadas nas características fenotípicas estão arraigadas na história do povo brasileiro, por isso, se almejamos a mudança do cenário atual, é preciso adotar práticas referenciadas, problematizadas e contextualizadas para que ocorram transformações nesse sentido. Pode-se afirmar que somente leis e decretos não alteram a realidade, sendo necessário criar meios para que se legitimem no cotidiano, porém esses instrumentos são o ponto de partida para que tais ações venham a se concretizar.

O presente artigo faz uma análise da principal legislação brasileira no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como da legislação atual para a Educação Infantil. Foram objeto de investigação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e sua alteração por meio da lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares. Além disso, foram analisados os documentos que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Para subsidiar a discussão, ente

outros, o artigo fundamenta-se nos estudos e pesquisas de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) e Gomes (1999; 2005; 2012), apresentando um diálogo dos autores com a legislação e os documentos. Apesar de não ser o foco no estudo, é relevante ressaltar a existência da lei de Cotas Raciais nas universidades federais (Lei nº 12.711/12) que tem o objetivo de garantir reservas de vagas em 20% em universidades federais para autodeclarados negros, incentivando a promoção e a inclusão, equidade no acesso ao ensino superior, além desta a lei nº 14.723/23 tornou alterou as Leis nº 12.288/10 e nº 12.990/14, com a reserva de 50% das vagas de graduação para discentes com renda familiar igual ou menor do que um salário-mínimo por pessoa, abarcando quilombolas na reserva de vagas e ofertando política de inclusão em programas de pós-graduação para pretos, pardos, indígenas e quilombolas, também inclui pessoas consideradas com deficiência.

Assim, em um primeiro momento, o artigo apresenta o histórico das consequências deixadas pela escravização, o surgimento do movimento negro e seu protagonismo para a consolidação das leis existentes. Em seguida, é realizada a análise da legislação, em especial das DCNEIs (BRASIL, 2009a), acentuando-se o fato de essa lei fortalecer o trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Por fim, é apresentada uma discussão acerca da BNCC (2017), em especial sobre o que o documento indica como campos de experiências, verificando a existência ou não do tema em sua proposta de trabalho.

A educação para as relações étnico-raciais – uma luta histórica

Para discutir a questão étnico-racial, é preciso considerar que a população negra, em virtude do processo histórico da escravização e da estrutura desigual da sociedade brasileira, por muito tempo não obteve o reconhecimento de sua cidadania e suas contribuições culturais não puderam aparecer nos debates acerca da identidade e dos saberes da sociedade brasileira.

Pode-se dizer que um dos fatores do racismo presente na sociedade brasileira é consequência do processo histórico que produziu a escravização, condição a que tantas pessoas negras foram submetidas durante séculos, deixando marcas irreparáveis em sua história. O poder colonial trouxe consequências para os povos negros escravizados que perduram ainda nos dias atuais, um vez que foram humilhados, arrancados de suas origens e, além disso, massacrados e obrigados a aceitar um estigma de inferioridade, o que provocou um rompimento com sua cultura. Assim, a constituição da identidade negra resulta desse

longo processo histórico de humilhações, pelo tempo de duração e por toda a destruição causada.

Entre as desigualdades vigentes no período colonial e que permaneceram após o fim da escravidão está a ideia da superioridade da raça branca em relação aos povos negros. Munanga (2013) menciona tentativas de se encontrar formas de exterminar o negro da população brasileira, acreditando que seria possível branquear o país, constituindo uma única identidade nacional. Nessa perspectiva, a concepção de branquear, que ainda perdura nos dias de hoje, determina as características físicas e culturais com os critérios de classificação racial. De acordo com Bento (2012), no Brasil, o branqueamento é visto como um problema do negro, que tende a se miscigenar em virtude da sua não aceitação.

Assim, a constituição das concepções das três raças que formaram o Brasil, negros, índios e brancos, colaborando para a construção da identidade brasileira, desencadeou a falsa ideia de nação igualitária e democrática, conhecida como o mito da democracia racial, mas que, de acordo com Munanga (2013), encobre os conflitos existentes, passando a ideia de uma convivência harmoniosa entre os povos, contrapondo as concepções de diversidade e pluralismo cultural.

Dessa maneira, a camuflagem da existência de uma democracia racial brasileira transmite a imagem de um país que vive em plena harmonia, democraticamente, o que acaba dificultando o combate ao preconceito e à discriminação. No entanto, em várias situações, a cor é requisito predominante para classificar as pessoas e, nesse sentido, esclarece Assis (2018), a raça está condicionada aos problemas sociais e econômicos, que por sua vez estabelecem as relações sociais, as posições de classe, a escolarização, o lugar do sujeito negro, que então é prejudicado ao tentar conseguir os mesmos benefícios que os brancos, afetando toda a sociedade.

Em sua análise, Grada Kilomba (2019), influenciada por Fanon, reafirma que a violência racial é uma lesão que permanece constantemente exposta: uma lesão que não recebeu cuidados, que causa dor incessante e, em certas ocasiões, se agrava (KILOMBA, 2019). Ela também discute o fenômeno da alienação, que utiliza a negação como um processo defensivo, englobando tanto a negação da identidade como indivíduo negro quanto a rejeição das violências vividas. “A preocupação de Fanon é o fato de que o sujeito negro só pode existir em relação ao outro branco”, e nesse processo de alienação, a pessoa “não queria ter nada a ver com outras

peessoas negras e não queria ser nada parecida com elas, pois toda vez que ela escutava pessoas brancas falando sobre “N”, ela entendia que “N” devia ser algo ameaçador” (p. 151)

Para uma mudança nesse quadro, é necessário reconhecer a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial que ainda perpetuam em nossa sociedade, pois só assim será possível compreender que as crianças negras ainda enfrentam essas situações no seu dia a dia.

A interpretação de diversidade transpassa diversos aspectos, e muitos deles são confundidos, dificultando a compreensão efetiva de seu significado, por isso a necessidade de seu conhecimento específico. De acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), o conceito de diversidade pode transmitir a ideia de que as identidades são igualitárias, tornando possível o diálogo entre elas, sem necessitar pontuar as hierarquias de poder e saber.

A diversidade foi entendida como uma forma de governo exercido pela política no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 18)

Diante desse cenário, o movimento negro iniciou uma luta de reivindicações e solicitações para o Estado, explicitando a necessidade de leis que contemplassem ações educativas antirracistas, contribuindo para o rompimento do silêncio em torno do racismo nos espaços escolares.

Segundo Rocha (2006), o surgimento do movimento negro deu-se com base no contexto em que estavam inseridos seus idealizadores, sendo composto de várias organizações e entidades de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade. Sua formação é complexa, mas possui em comum a luta contra o racismo e por melhores condições de vida, seja nas práticas culturais, de estratégias políticas ou nas práticas educacionais, o que o torna um movimento plural e diverso.

As lutas desenvolvidas pela educação obtiveram avanços no campo das políticas educacionais em razão do protagonismo e da pressão central do movimento negro e de vários pesquisadores da área, que expuseram a urgência de equidade aos tratados historicamente desiguais. O movimento negro lutou e indagou a implementação de políticas públicas que possibilitassem a extinção, ou que, pelo menos, houvesse a diminuição das desigualdades entre os indivíduos que historicamente foram marcados pela exclusão e discriminação. Santiago (2014) ressalta a importância do movimento negro nas constituições curriculares:

A luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, pela construção da Educação das Relações Étnico-Raciais e por mudanças na Educação Básica, pode ser tomada como um exemplo de reivindicações para o rompimento desta postura política educativa. O Movimento Negro apresenta novas propostas para se ensinar e aprender, desarticulando a visão unitária (eurocêntrica) estabelecida dentro dos currículos, para que eles também possibilitem a construção do respeito e valorização de todas as raízes culturais que constituem a nação brasileira. (SANTIAGO, 2014, p. 96)

Essas ações começaram a ganhar força em virtude de lutas, disputas e debates, que surtiram efeito na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 5º, inciso XLII, determinou em forma de lei a pluralidade cultural brasileira, estabelecendo como crime inafiançável e imprescritível o racismo (BRASIL, 1988). A Constituição impôs também a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e a inclusão, no currículo de história, das contribuições de diversas culturas e etnias, iniciando um processo de reconstrução da sociedade brasileira, no intuito de tentar reverter os problemas decorrentes da dívida histórica do país com a população negra e atender aos anseios do movimento negro.

O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. (GOMES, 2012, p. 23)

Ainda segundo Gomes (2012), o movimento negro contribuiu com suas lutas para a consolidação da LDB (BRASIL, 1996), tendo como representante a senadora Benedita da Silva, que defendia a inclusão da obrigatoriedade em todos os níveis educacionais do ensino curricular da “história das populações negras do Brasil”. No entanto, os elaboradores da LDB/1996 consideravam desnecessário o tratamento específico da temática, justificando que a existência de uma base nacional comum que contemplasse as características regionais e locais da sociedade e o ensino de História no Brasil já seria o suficiente para a temática. Contudo, o movimento negro continuou defendendo seus ideais, que estavam então pautados na Constituição Federal e no fortalecimento de uma educação antirracista. Após muitas reivindicações de ativistas e intelectuais negros, em 2003 houve a ampliação da LDB, completando seus artigos 26 e 79, que enfim determinavam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Em resposta a reivindicações, foi sancionada a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares dos conteúdos de história e cultura brasileira, visando a extinguir as condutas do passado, reconhecendo e resgatando os valores sociais e culturais que de certa forma permanecem silenciados no âmbito educacional. Entende-se, assim, a necessidade de instrumentos legais como a referida lei, que, de acordo

com Silva (2011), representa uma vitória na educação brasileira, uma conquista da persistência tanto do movimento negro quanto das famílias negras, que não só lutaram para ter acesso aos bancos escolares como também pelo reconhecimento da contribuição dos seus povos e descendentes na construção da nação brasileira.

Referindo-se a esse contexto, Gomes (2005, p. 19) assevera:

o percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista.

Ainda, faz-se imprescindível entender que o artigo 26-A, acrescentado à LDB nº 9.394/1996 pela lei 10.639/2003, trouxe a necessidade de mudanças não somente na inclusão de novos conteúdos, mas também nas formações iniciais e continuadas dos professores, para que em suas práticas pedagógicas contemplem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como façam a inclusão da história dos povos indígenas, conforme preconiza a lei nº 11.645/2008, que estabelece: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Essa alteração aponta também o imperativo de se repensarem os currículos, sendo a educação entendida como um ótimo meio para se combater o racismo.

A implementação da Lei nº 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas. (GOMES, 2012, p. 25)

Assim, novos documentos surgiram visando subsidiar a implantação e a implementação da legislação em estados e municípios e nas instituições de ensino. Entre essa normatização, pode-se destacar o parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), que corresponde a um planejamento para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais em âmbito nacional.

Essa importante alteração curricular tem papel fundamental na superação do racismo, cabendo à escola incorporar aos seus currículos a história e a cultura africana e afro-brasileira,

assim como a cultura dos povos indígenas. A significativa temática não se restringe apenas à população negra; ela deve ser compreendida por todos os brasileiros, uma vez que todos devem ser educados em uma perspectiva de respeito às diferenças. É também necessária a superação de práticas pedagógicas que não reconheçam as diferenças étnico-raciais, que são resultado da formação nacional. O parecer CNE/CP nº 03/2004 apresenta um conjunto de ações a serem atingidas em prol de uma educação antirracista, ressaltando a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas que valorizem a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Como destaque, aborda a palavra reconhecimento, exigindo que mudanças sejam concretizadas em discursos, posturas e tratamento. Além disso, o documento orienta que as escolas assumam uma postura que problematize as relações que são fundadas em preconceitos e discriminações na inferiorização dos negros.

Outro dispositivo legal criado para a regulamentação da lei nº 10.639/2003 foi a resolução CNE/CP nº 01/2004, que determinou aos Conselhos de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios desenvolverem diretrizes curriculares nacionais que garantam a inserção da temática no âmbito das políticas educacionais municipais e estaduais, detalhando os direitos e as obrigações dos entes federados em face da implementação da lei. Como forma de complementação, cita-se ainda o parecer CNE/CP nº 03/2004, que acrescentou ser função dos estados e municípios não só de regulamentar a lei, mas também ter o compromisso de controlar, fiscalizar, avaliar e orientar os conteúdos a serem trabalhados, bem como as necessárias modificações nos currículos escolares. Para Gomes (2012), essas regulamentações são fruto de ações adotadas pelos conselhos e secretarias de educação para desenvolver a implementação da lei nº 10.639/2003, buscando cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Para que a aplicação do previsto na legislação se universalizasse em todos os sistemas de ensino, houve o entendimento de que era necessário fortalecer esses instrumentos legais com orientações, criando o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009b). Esse plano vem para fortalecer as orientações contidas na lei nº 10.639/2003, no parecer CNE/CP nº 03/2004, assim como na resolução CNE/CP nº 01/2004. Em virtude da constatação realizada por pesquisadores como Oliveira

(2010), que se propôs a estudar a implementação da lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009b) e analisar a efetividade da lei nas escolas, houve o entendimento de que a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda não se havia universalizado nos sistemas de ensino, ocorrendo muitas vezes de forma isolada, por um grupo de professores ou por um único professor, o que fez com que o Ministério da Educação (MEC) reconhecesse que a lei ainda não era plenamente efetivada nas escolas.

Assim, o mencionado plano (BRASIL, 2009b) foi elaborado com a finalidade de estabelecer metas para todos os níveis escolares diante da temática da relações étnico-raciais e conduzir os sistemas de ensino para criar programas de formação continuada aos professores, de forma presencial ou a distância, possibilitando o desenvolvimento de ações e estratégias e contemplando a construção de representações sociais positivas de diferentes origens culturais. Para as escolas, o objetivo envolvia proporcionar a criação de um ambiente que oferecesse aos alunos a manifestação das relações étnico-raciais de forma transformadora, levando à superação dos preconceitos e das discriminações, reduzindo as desigualdades sociais e regionais.

No entanto, para serem bem-sucedidas, as ações elencadas também precisam estar presentes nas organizações curriculares, no projeto político pedagógico, nos modelos de gestão e avaliação, bem como no acesso aos materiais didático-pedagógicos. No artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fica claro que todos os níveis de ensino precisam desenvolver programas de formação inicial e continuada, aprofundando os estudos da temática nos diferentes componentes curriculares. A prática reflexiva é essencial para a desconstrução de um único modelo de ensino euro-centralizado, para que as ações desenvolvidas nas escolas se possam pautar por um modelo democrático, abordando a Educação para as Relações Étnico-Raciais, considerando o conteúdo da legislação, existindo um elo entre o discurso e a prática dos professores em relação à lei nº 10.639/2003.

Nesse intuito, o plano lançou várias ações específicas municipais para serem desenvolvidas na Educação Infantil que ressaltam a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial. Entre essas práticas, destaca-se no documento:

Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência. (BRASIL, 2009b, p. 48)

Como se pode observar, o referido documento direcionou responsabilidades importantes aos sistemas de ensino, ressaltando que a escola precisa atentar-se a todas as situações que acontecem em seu ambiente para que a diversidade étnico-racial seja de fato respeitada e tratada de maneira equitativa.

Nessa perspectiva, desde a Educação Infantil, a escola apresenta-se como um espaço propício e oportuno para o combate e a superação das diversas formas de preconceito e discriminação com as crianças negras, por ser um local de práticas, de debates e desafios com relação às diferenças culturais e às diversidades étnico-raciais.

Dessa forma, mesmo com as legislações existentes sobre a temática das relações étnico-raciais, pode-se compreender que tal conjunto de ações ainda é insuficiente para o combate a práticas discriminatórias e preconceituosas e para a conscientização dos indivíduos de um modo geral. Infelizmente, a sociedade brasileira encontra-se imersa em conceitos intolerância que são herança dos tempos de colonização, e ainda hoje é preciso reconhecer que o Brasil é um país racista. Assim, a educação antirracista em todas as etapas e principalmente na Educação Infantil, foco nesse estudo, torna-se um caminho que oferece possibilidades aos sujeitos para refletir e questionar sobre os mitos de inferioridade negra e superioridade branca que foram sendo construídos ao longo da história.

A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil perante o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais

As DCNEIs foram reelaboradas a partir de um processo democrático de discussão que levou em consideração os anseios e as reivindicações dos pesquisadores da Educação Infantil, contemplando entre as propostas pedagógicas o trabalho voltado para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2009a). As diretrizes registram que o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve ser oferecido às crianças desde muito pequenas, oportunizando ações em que elas possam reconhecer e valorizar a importância dos diferentes grupos, bem como atuar no combate a situações de preconceitos, provendo meios para que possam interagir com a riqueza cultural.

Esse dispositivo voltado para a Educação Infantil tem um enfoque maior no trato das questões raciais, contemplando propostas pedagógicas no que se refere à educação e ao cuidado de crianças em espaços coletivos, garantindo-lhes educação de qualidade, sejam elas brancas, negras ou indígenas.

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

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

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2009a)

Portanto, as DCNEIs trazem uma proposta importante e específica que está claramente determinada: as instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas o contato e o reconhecimento das culturas africanas, assim como suas contribuições, ressaltando ainda que as escolas devem atuar combatendo as manifestações de racismo e discriminação. Entende-se que o documento, que é uma revisão e aprofundamento das diretrizes já existentes, elaboradas em 1999, trouxe um avanço nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, dando visibilidade à população afrodescendente e às crianças quilombolas, ribeirinhas e indígenas.

De caráter mandatário, as diretrizes explicitam que as instituições de Educação Infantil são espaços para além das questões relacionadas à guarda, representando um local de formação cultural em todos os aspectos que constituem o ser humano. Essas instituições devem ser organizadas para acolher, estimular, desafiar, propiciando a brincadeira, a exploração, a experimentação, o movimento e a fantasia de crianças de 0 a 5 anos, pois é por meio dessas e de várias outras linguagens e ações que as crianças que estão em um momento privilegiado do desenvolvimento constroem sentidos sobre o mundo.

Portanto, é necessário refletir como a construção social em torno da identidade está sendo construída nos espaços escolares, porque, como estabelecem as DCNEIs, trata-se de um ambiente privilegiado para a construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades.

Conforme sua própria descrição, as DCNEIs buscam promover unidade na qualidade da Educação Infantil ofertada no território brasileiro, sem desconsiderar as especificidades regionais. Ou seja, tem por objetivo considerar a criança como centro da proposta curricular, respeitando as características da infância vivida em diferentes localidades do Brasil. É de extrema importância elencar os embasamentos legais que dão direcionamento às práticas pedagógicas na Educação Infantil, que devem ser concretizadas positivamente, de modo que permitam às crianças expressarem suas culturas e sentirem-se reconhecidas no espaço escolar.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras. (BRASIL, 2009a, p. 49)

Diante disso, ressalta-se a relevância do desenvolvimento de um trabalho intencional, voltado para a constituição da identidade étnico-racial desde a educação infantil. A escola, como instituição social, é responsável pelo processo de socialização dos sujeitos que a ela recorrem, como o exemplo das crianças. Nesse sentido, é por meio da escola que se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares e, inevitavelmente, de diferentes matrizes culturais. Educar para as relações étnico-raciais é olhar para as diversas infâncias, reconhecendo que os professores da Educação Infantil e a equipe escolar que movimenta essa etapa fazem parte da luta antirracista e que, para a sua concretização, é necessário desconstruir mitos enraizados nas práticas escolares, assim como na subjetividade de cada um da equipe escolar, para a realização de um trabalho crítico sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Base Nacional Comum Curricular e o ocultamento da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil

No ano de 2017 homologou-se a BNCC (BRASIL, 2017), um documento que estava previsto na legislação e que tem trazido um impacto real para as ações realizadas na Educação Infantil, o que exige reflexões. Embora seja um documento que tem sua validade bastante

questionada no meio acadêmico, é preciso considerar a importância de sua análise, uma vez que se trata de documento utilizado pelas secretarias de educação nas formações continuadas de seus profissionais e na organização do trabalho a ser realizado.

Cabe esclarecer que até a sua homologação o documento teve três versões, havendo uma descontinuidade dos participantes na formulação da terceira versão, já que em suas primeiras publicações, houve a participação de professores universitários, de professores da Educação Básica e de técnicos das secretarias de educação, diferentemente da sua última versão homologada, que privilegiou a participação de especialistas ligados a fundações empresariais, como a Fundação Lemann, Todos pela Educação, Airton Senna, Natura, entre outras.

O fato é que esse documento mais recente da política curricular tem sido encarado como aquele que deve ser obrigatoriamente observado na elaboração e na implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais, sendo considerado referência para a sua formulação. Como o foco deste trabalho é a Educação Infantil, a análise refere-se apenas à abordagem do documento em relação a essa primeira etapa da Educação Básica.

A BNCC havia sido proposta na Constituição Federal e na LDB. A Constituição Federal, em seu artigo 210, estabeleceu que fossem fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que se assegurassem a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Já a LDB, em seu artigo 23, pontuou:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Além disso, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) também reiterou a elaboração de uma base nacional comum, que detalhou a construção de um documento próprio, estabelecendo as estratégias e as metas para a melhoria da Educação Básica, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Logo de início, a BNCC faz uma análise do processo histórico da Educação Infantil abordando os caminhos percorridos, desde o assistencialismo até a escolarização. O documento expõe o que é enfatizado nas DCNEIs (BRASIL, 2009a) no que se refere aos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, sendo esses eixos definidos como mediadores

dos processos de aprendizagem. A BNCC aponta ainda os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem que devem fazer parte dos currículos destinados às crianças de 0 a 5 anos.

Os direitos de aprendizagem a serem garantidos de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 25) são: “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se”. Nesses direitos de aprendizagem, surgem questões como o respeito às diferentes pessoas e culturas, assim como a convivência entre as pessoas, porém a Educação para as Relações Étnico-Raciais não é explicitada em nenhuma parte do documento. Outro fator que não possui grandes explicações está na compreensão dos campos de experiências, ou seja, falta investimentos para tal concepção.

Segundo o documento, os campos de experiências constituem-se num arranjo curricular que pretende acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, definindo objetivos a serem cumpridos pelos professores e aprendidos pelas crianças de 0 a 5 anos, sendo nomeados da seguinte maneira: o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação. Esses campos podem se transformar em objetivos de aprendizagem, supondo-se que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem. Conforme Pereira (2020), os campos de experiências não podem ser entendidos como disciplina escolar, e sim compreendidos como uma oportunidade de organizar o currículo de acordo com os interesses das crianças.

Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças. (PEREIRA, 2020, p. 83)

Dialogando com os preceitos do autor, no documento não há explicação sobre a necessidade do trabalho com a temática das relações étnico-raciais, o que também, indiretamente, expõe nos campos de aprendizagem o eu, o outro e o nós, o respeito, o contato com outros grupos sociais e o reconhecimento de outras diferenças, mas sem a nomeação de quem seriam essas crianças.

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 40)

Dessa forma, tanto os direitos de aprendizagem quanto os campos de experiências registrados no documento dão a entender que o professor deve garantir e desenvolver experiências com as crianças de maneira fragmentada, não possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, impondo aos professores objetivos determinados, excluindo muitos outros que podem ser fundamentais para outras crianças, em outros contextos, e esquecendo-se da participação ativa da criança na sua construção social.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) fazem críticas afirmando que a BNCC pretende padronizar conteúdos ao tentar homogeneizar um currículo comum a todos e ao forjar a existência de um ser único, em que o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito diante das infâncias existentes. Segundo as autoras, esse documento é excludente ao fixar um modelo de sujeito universal, negando o reconhecimento de uma sociedade plural. Diante dessas considerações, parece importante pensar qual o sentido de se ter uma base nacional comum curricular dentro da comunidade escolar brasileira e quem é essa criança que se pretende formar.

Nesse modelo padronizado, ao definir quais experiências são essenciais em cada faixa etária na Educação Infantil, a BNCC acaba limitando as experiências e as tornando descontextualizadas e individualizadas, sem possibilitar às crianças diferentes relações com o mundo. Sobre o problema de padronização, Cunha e Silva (2016) expõem:

Acreditamos que há uma necessidade de resistirmos aos modelos e padrões que nos são dados, na tentativa de (re) criar e construir novas hegemonias a partir da luta por processos políticos mais justos e de igualdade social, garantindo o direito à participação na elaboração das políticas públicas e o direito legítimo de uma educação de qualidade que considere, sobretudo, as diferenças e pluralidades dos sujeitos. (CUNHA; SILVA, 2016, p. 1.246)

Na elaboração de uma base nacional comum que fixa conhecimentos a todas as crianças, sem fazer menção à equidade racial e abordando de forma superficial o respeito às diferenças, sem referenciar as relações étnico-raciais, constata-se um silenciamento diante das diversidades, apagando os avanços já conquistados. Nesse sentido, Macedo (2016) afirma que existe um único sentido nessa homogeneização ao não reconhecimento da diferença.

A ideia de um currículo comum a todas as crianças, independentemente de cultura, leva ao retrocesso no que já avançamos, pois esse processo fica excludente na medida em que a criança não encontra na escola um espaço escolar democrático, no qual ela possa viver suas singularidades e experiências. O autor ainda pontua que “não são apenas os diferentes que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um” (MACEDO, 2016, p. 898).

Esse pensamento provoca reflexões acerca das possibilidades de avanço ou retrocesso nas políticas públicas para essa etapa da educação, uma vez que envolve uma abordagem nacional comum sobre o que se deve constar em documentos em relação a práticas, conteúdos, conceitos, conhecimentos, ou seja, como se deve lidar com as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, considerando que a base curricular aborda uma perspectiva monocultural e padronizada, sem mencionar uma educação antirracista.

Uma educação que prioriza a interculturalidade baseia-se em crianças como produtoras de cultura, que nascem em famílias diversas e em contextos sociais diferentes, que são reconhecidas em suas brincadeiras, nas roupas que usam, em seus gestos, em suas linguagens. O documento faz referência apenas a aspectos ligados a questões motoras, movimento ou manutenção de sua saúde, não chama a atenção para a importância de valorização de outros corpos nem traz a problematização de questões referentes à construção do pertencimento étnico-racial, priorizando a hegemonia do corpo branco.

A importância de se acentuar essas questões é indicada por Gomes (1999):

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (GOMES, 1999, p. 25)

Em seu texto, a BNCC esclarece que não invalida as leis existentes, porém o silenciamento em relação à diversidade étnico-racial, já tratada na própria LDB, nas DCNS e em outras leis, conforme indicado anteriormente, implica o retrocesso nas discussões e reflexões sobre a questão, o que significa que as diretrizes curriculares nas quais a base diz se

fundamentar dispõem sobre a ideia de reconhecimento, valorização, respeito das culturas africanas, considerando aspectos e conhecimentos importantes na formação do país.

Os indicadores da BNCC, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência negligenciam e provocam a invisibilidade das diversidades étnico-raciais, o que resulta em uma padronização existente que persiste em permanecer, não gerando mudanças nas práticas escolares, já que esse documento é considerado referência para os professores da Educação Básica e, conseqüentemente, não oportunizando o diálogo com as diferentes culturas, desconsiderando a luta por uma educação antirracista.

Diante dessas implicações, urge refletir-se sobre algumas questões: O que são os campos de experiência de acordo com a BNCC? Os objetivos determinados pelos campos de experiência impõem limites nos saberes e fazeres dos professores e das crianças, por elencarem um território fixo e imutável?

Nessa discussão, a BNCC na Educação Infantil não aborda de forma clara o termo raça, não há a nomeação dos sujeitos, podendo gerar conceitos carregados de pressupostos universais e colonialistas, sem levar em conta as diferenças étnico-raciais, desfavorecendo as experiências sociais, culturais e históricas de cada criança. Além disso, há muitas questões que não estão esclarecidas no documento, que mantém a mesma base para todas as regiões do país, que tem claramente um povo diverso e miscigenado, no qual as diferenças são visíveis, tanto culturais quanto sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) aventam vários questionamentos: Por que a diferença necessita ser expurgada da educação? A Educação Infantil necessita de uma base comum? Por que harmonizar diferenças? Qual diferença não fará parte? O que será considerado comum? Qual o intuito de se produzir um novo documento orientador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, uma vez que as DCNEIs ainda estão em processo de conhecimento por parte dos professores brasileiros?

Ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou “invólucro” no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 195)

Sem fechar o debate, muito pelo contrário, é necessário mantê-lo em aberto, questiona-se: Como uma base nacional comum, que procura homogeneizar as diferenças e universalizar formas de viver, conseguirá educar para as relações étnico-raciais, sem referenciar as diferenças presentes, como raça, etnia, classe social, não combatendo explicitamente a discriminação e o racismo?

Diante dessa realidade, os professores da Educação Infantil podem e devem criar formas de resistência a esse silenciamento, articulando a Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os campos de experiências, realizando atividades que enfoquem a temática fazendo uso de músicas, brinquedos, jogos, literatura infantil, enfim, experiências que contemplem a representação das diferenças, de forma positiva e emancipatória.

Considerações finais

A proposta de analisar as contribuições e os retrocessos nas proposições dos documentos oficiais da educação infantil no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais decorre da visão do cenário atual na reelaboração dos currículos da Educação Infantil, que necessitam de um olhar crítico contra o retrocesso no que diz respeito a algumas conquistas da área.

Nesse sentido, buscou-se destacar que a alteração nos artigos da LDB possibilitada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nos diferentes níveis de ensino, compreende um campo de luta e conquista que exige uma intensa discussão e atuação nos espaços escolares para que sua implementação seja concretizada.

Porém, o cenário atual é altamente preocupante, uma vez que a mais recente legislação, a BNCC, oculta em seu texto a definição do trabalho com a temática racial na Educação Infantil, o que envolve a efetivação, o reconhecimento e a obrigatoriedade trazidos pela LDB (1996) e pelas DCNEIs (2009), que retrocedem nas propostas das experiências.

A análise da legislação e dos documentos referentes tanto à Educação Infantil quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais contribui com a compreensão das especificidades desse nível educacional e com uma forma de trabalho que torne possível desconstruir práticas pedagógicas discriminatórias, auxiliando no desenvolvimento das crianças e na valorização do seu pertencimento racial. Porém, nada do que for pensado ou realizado pode desconsiderar

a criança e suas potencialidades. Nesse sentido, as práticas educacionais devem ter como foco as crianças em toda a sua diversidade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Curricular Nacional? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>

ASSIS, Liliana Coutinho de. **Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42589&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1355>. Acesso em: 16 fev. 2021.

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, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNP/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004b. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECADI; SEPIR, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

CUNHA, Katia Silvia; SILVA, Janine de Paula da. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1.236-1.257, out. 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. São Paulo: Ubuntu, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999. p. 143-155.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: SECAD. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 39-61.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-racial: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: EDUFF, 2013. p. 21-33.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **Vozes da docência**: o desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695/209209214204>. Acesso em: 15 jan. 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

ROCHA, Luís Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Simone Rezende da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 19, p. 73-89, 2011. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i19.1801>

Recebido: janeiro/2024.
Publicado: outubro/2024.