



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
**CAMPUS JORGE AMADO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**EDIVANDA JESUS DA SILVA**

**Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma  
Educação Infantil antirracista em Poções (BA)**

ITABUNA-BA  
2022

**EDIVANDA JESUS DA SILVA**

**Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma  
Educação Infantil antirracista em Poções (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Francismary Alves da Silva. Área de Concentração: Pós-colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais.

ITABUNA-BA  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

S586b Silva, Edivanda Jesus da, 1976-

Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM) : caminhos para uma educação infantil antirracista em Poções (BA) / Edivanda Jesus da Silva. – Itabuna: UFSB, 2022. - 110f.

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, 2022.

Orientadora: Dra. Francismary Alves da Silva.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Antirracismo – Educação. 3. Currículos – Mudança. 4. Educação infantil – Poções (BA). I. Título.

CDD – 372.1

**Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922**



GOVERNO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER  
MESTRADO PROFISSIONAL

### ATA DE DEFESA DE MESTRADO

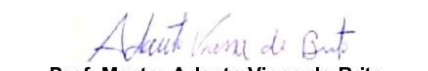
Aos quatro dias do mês de fevereiro do ano 2022, às 14 horas, na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, realizou-se a prova de Defesa de Dissertação, trabalho intitulado "Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma Educação Infantil antirracista em Poções (BA)", de autoria da candidata Edivanda Jesus da Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER / CJA / UFSB, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pela Professora Doutora Francismary Alves da Silva (PPGER/UFSB), Orientadora-Presidente; pela Profa. Mestre Fátima Santana Santos (Instituição CMEI Dr. Djalma Ramos - SEMED), membra externa; pelo Professor Mestre Aduino Viana de Brito (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB), membro externo; e pela Professora Doutora Cynthia de Cássia Santos Barra (UFSB/PPGER), membra interna. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi **APROVADA** pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de 60 dias não prorrogáveis para que a candidata entregue o trabalho em sua redação definitiva, conforme parecer abaixo, na Secretaria Acadêmica e na Biblioteca do Campus. Para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos/as membros/as da Comissão.

#### Parecer da Comissão Examinadora:

A Comissão Examinadora recomenda publicação do trabalho pelo ineditismo do tema relativo à história da educação no município de Poções e pela contribuição ao desenvolvimento de um método de escrita coerente com as epistemologias negras.

  
**Profa. Dra. Francismary Alves da Silva**  
(PPGER/UFSB) orientadora

  
**Profa. Mestre Fátima Santana Santos**  
(Instituição CMEI Dr. Djalma Ramos - SEMED) membra externa

  
**Prof. Mestre Aduino Viana de Brito**  
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB) membro externo

  
**Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra**  
(UFSB/PPGER) membra interna

*Vou aprender a ler, pra ensinar os meus camaradas!*

Joao Roberto Caribé Mendes

## **AGRADECIMENTOS**

Quando iniciei meus estudos, lá pelos idos da década de 1980, não imaginei que conseguiria alcançar passos tão grandiosos quanto a conquista alcançada até aqui. Por isso, digo que neste caminho há muitos e muitas a quem preciso agradecer, render honrarias e convidar a comemorarem comigo presencialmente, à distância ou na espiritualidade.

Agradeço as muitas mulheres que trilharam e alicerçaram o caminho que eu percorreria, desde as minhas ancestrais, candaces guerreiras vindas de África e que fazem parte da minha ancestralidade, que acredito, me reconheço, me alimento e me fortaleço para seguir adiante.

É em Exu, que é o princípio, o caminho e a comunicação, em Oyá que rege os ventos que tocam minha vida e em Omolu que me protege das mazelas do corpo e da alma que consigo reconhecer quem eu sou. É neste movimento de volta, pra mim mesma, que me compreendo e consigo trazer comigo para essa escrita e para a vida todas as mulheres e homens que me compõem: os meus avós, que tiravam da terra o sustento para criar os seus e tantos outros agregados; as minhas tias e primas, domésticas, mães, empreendedoras, estudiosas, mulheres fortes que me trazem exemplo de luta e integridade; a Dona Bilu, minha mãe que é minha fonte de inspiração, meu suporte, meu sustento e meu refrigério; e, os meus filhos, que são o combustível para continuar a caminhar sempre em busca de uma sociedade mais justa.

Agradeço aquele moço, com quem eu conversava pelo telefone e que por tantas vezes me disse: “tenta, você é capaz”.

Agradeço às irmãs de alma que a vida me presenteou, as minhas “Caras Pretas” que me levam a crer que nossas caras pretas precisam estar cada vez mais à vista, ao sol, mas não para serem queimadas e sim, para reluzir todo nosso esplendor. Mas que, quando me via fragilizada, eu via no rosto de Alessandra, Aline, Cristina e Joseane, sempre um motivo para continuar. Elas sempre vinham e me resgatavam.

Agradeço à minha orientadora Francismary Alves (Fran) pela acolhida, o carinho, as palavras doces e firmes, tantas vezes necessárias. Por ela também que não desistir.

E, por fim, agradeço pela oportunidade de tentar por nessa escrita o movimento *sankofa*, que me propus, pois escrever é um reencontro comigo, uma (re)descoberta de mim.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Municipal (RCM) de Poções (BA), em particular para a Educação Infantil, identificando aspectos que ambos propõem para uma Educação Antirracista para as crianças pequenas. Como metodologia, partimos de uma pesquisa histórica, bibliográfica e documental a partir de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de instituições de Poções e outros documentos institucionais, além da própria experiência da pesquisadora como professora/servidora pública, mãe, mulher negra com suas escrivências no território de Poções, no Sudoeste Baiano. Entendendo que a Infância e a Educação Infantil são duas áreas que possuem um histórico de silenciamento e apagamento das histórias desses indivíduos, essa dissertação se embasa em autores e autoras, intelectuais como: Eliane Cavalleiro (2001; 2017), Kabengele Munanga (1994; 2012; 2005), Fúlvio Rosemberg (2003), Nilma Lino Gomes (2003; 2005) e outros e outras que ressaltam a importância de se discutir e evidenciar uma postura antirracista, desde a tenra idade. Como a BNCC foi aprovada em dezembro de 2017, e o RCM em 2020, essa dissertação trata de um tema atual e urgente quando se pensa a operacionalização do currículo da Educação Infantil no decorrer da implantação dessas políticas educacionais. Desse modo, têm-se como resultado da pesquisa um estudo focado na Educação Infantil com vistas a identificar, propor e efetivar uma Educação Antirracista no município de Poções (BA).

**Palavras-chave:** BNCC; Referencial Curricular Municipal (RCM); Currículo; Educação Infantil; Educação Antirracista; Poções (BA).



## ABSTRACT

This present work aims to analyze the Common National Curriculum Base (BNCC) and the Municipal Curriculum Framework (RCM) of Poções (BA), focusing in particular on primary education, identifying aspects from both which propose for an antiracist education to young children. The methodology takes place from historical research, bibliographical and documental extracted from pedagogical political projects (PPPs) of institutions in Poções and other institutional documents, in addition to the own experience of the researcher as professor and public server, mother, black woman with her “escrevivências” on the territory of Poções, South-west Bahia. Understanding that childhood and primary education are different subjects that possess a history of silencing and erasing the history of these individuals, this dissertation takes its base from authors, intellectuals such as Eliana Cavalleiro (2001, 2017), Kabenguele Munanga (1994; 2012; 2005), Fúlvia Rosemberg (2003), Nilma Lino Gomes (2003; 2005) and many others who emphasize the importance to discuss and show an antiracist posture since an early age. With the approval of BNCC in December 2017 and the RCM in 2020, this dissertation deals with a current and urgent topic when it comes to the operationalization of the Early Childhood Education curriculum during the implementation of these educational policies. Thus, the result of the research is a study focused on Early Childhood Education to identify, propose and implement an Anti-Racist Education in the city of Poções (BA).

**Keywords:** BNCC; Municipal Curriculum Reference (RCM); Resume; Child education; Anti-racist Education; Potions (BA).

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1 – Introdução</b> .....	12
<b>Capítulo 2 – Marcos Legais e Educação Infantil</b> .....	17
2.1 O conceito de Infância e a relação com a Educação Infantil .....	19
2.2 A Educação Infantil no Brasil.....	27
2.3 Retrato da Educação Infantil em Poções (BA): entre a vivência e a teoria.....	31
2.4 Marcas do racismo na Educação Infantil: no reencontro, o entendimento.....	39
<b>Capítulo 3 – Sistema educacional brasileiro: da necessidade de escolarização ao advento da BNCC</b> .....	51
3.1 Panorama sobre organização do sistema educacional pré-BNCC.....	52
3.2 BNCC e suas versões.....	59
3.3 BNCC e Educação Antirracista.....	69
3.4 Formatação da BNCC na Bahia e no Município de Poções (BA).....	72
<b>Capítulo 4 – RCM da Educação Infantil e Educação Antirracista: rupturas e permanências</b> .....	83
4.1 Modalidades da Educação Básica no RCM.....	84
4.2 As Habilidades e Competências no RCM para a Educação Infantil.....	86
4.2.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.....	88
4.2.2 Os Campos de Experiência.....	92
<b>5. Considerações Finais</b> .....	100
<b>6. Referências bibliográficas</b> .....	104

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Conceitos Fundantes do RCM.....	86
<b>Quadro 2</b> – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.....	88
<b>Quadro 3</b> – O eu, o outro e o nós.....	93
<b>Quadro 4</b> – Corpo, gestos e movimentos.....	95
<b>Quadro 5</b> – Escuta, fala, pensamento e imaginação.....	97
<b>Quadro 6</b> – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	98

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Identificação das etapas nos Documentos Curriculares .....	93
--	----

## CAPÍTULO 1

### 1. Introdução

Pesquisar sobre a Educação Infantil e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi um caminho suave, sobretudo para mim, Historiadora por formação e professora dos anos finais do Ensino Fundamental. Talvez tivesse sido mais confortável me aprofundar em alguma temática relacionada à minha área, ou quem sabe, talvez nem começar esses estudos.

Mas, assim como me incomodou quando criança, mesmo que de maneira inconsciente, a forma como nós negros somos representados na sociedade, assim me incomodou durante a minha trajetória profissional que crianças e adolescentes não brancos(as) ainda são tratados(as) de forma diferenciada em algumas instituições de ensino. E, principalmente quando os assuntos referentes às relações étnico-raciais, ao racismo e à discriminação sofrida pelos grupos historicamente subalternizados ainda são tidos como um tabu, despertando em mim um questionamento sobre como e quem trataria dessas questões. Desse modo, me dispus a ser mais uma voz a denunciar as mazelas pelas quais passam o povo preto na nossa sociedade, especialmente nos espaços de educação.

Começar pela Educação Infantil foi o percurso escolhido, pois, entendo que os primeiros anos (crianças pequenas e bem pequenas) são a porta de entrada para a vida escolar, e essas instituições são um dos primeiros lugares que as crianças pequenas irão se deparar com o diferente. Assim se torna fundamental que as escolas, sobretudo as instituições públicas, estejam preparadas para receber a diversidade étnica, cultural, social e histórica que formam a sociedade brasileira.

Caminhar pela Educação Infantil me fez descobrir muito sobre a pedagogia, e aquilo que gosto de chamar de missão pedagógica, que para mim é ter o cuidado do acolhimento e a sensibilidade necessária para entender a si e ao currículo como agente e instrumento políticos de formação do cidadão. O movimento realizado neste estudo vislumbra compreender a importância de analisar a política curricular

proposta pela BNCC, como uma base educacional comum para todo o sistema educacional brasileiro, em especial para a Educação Infantil, e como o documento trata das questões referentes ao racismo ou o enfrentamento deste, nas suas mais variadas vertentes.

Não é pretensão “dar voz” aos grupos subalternizados, pois apesar de emudecidos pela cultura hegemônica e pelas forças dominantes do capitalismo que geram uma política de epistemicídio (SANTOS,2006), genocídio e apagamento cultural, esses grupos possuem a sua própria voz. A movimentação feita aqui está mais próxima da proposta de/para escrever e escrever (EVARISTO, 2020) sobre este, que além de campo de pesquisa é também o nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, o trabalho está estruturado em três capítulos, além desse que é introdutório, que dialogam entre si, entrelaçando o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, as movimentações sobre a tentativa de organização de um currículo unificado para o sistema educacional brasileiro, e como se deu as movimentações para a construção e consolidação da Base Nacional Comum Curricular, e ainda, como a BNCC chega e se formata no município de Poções, interior da Bahia.

No segundo capítulo, intitulado “Marcos Legais e a Educação infantil”, a proposta é apresentar e discutir o advento das creches e da Educação no Brasil e, especialmente, em Poções (BA). Para isso, nos ancoramos em documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999) e a Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009a) que as regulamenta. Destacamos também o papel de instituições internacionais como a UNESCO e a UNICEF, e a luta de movimentos sociais brasileiros, pelo direito as creches e a educação de crianças pequenas.

Ainda nesse capítulo, nos apoiamos em autores e autoras como Fúlvia Rosemberg (1997, 1999, 2003), Nilma Lino Gomes (2003, 2005), Kabenguele Munanga (2003, 2005, 2012), Simone Oliveira Andrade Silva (2014), dentre

outros/as. E, também buscamos discorrer sobre a importância da Educação infantil para o processo de aprendizagem, bem como a relevância de se propor uma ambiência escolar antirracista, para a construção de uma identidade positiva de meninos e meninas negras. Amparado nos conceitos de infância, partir de estudos feitos por Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Ariés (1981), Postman (2011), Stearns (2006) e Maria da Luz Lima (2011) e espelhado no método de escrevivência, o capítulo também faz um percurso que entrelaça o objeto de pesquisa com a minha própria vivência, em um movimento de encontro, reencontro e reconstrução do significado de pertença e pertencimento a um povo, muitas vezes acionando gatilhos emocionais das marcas que a infância negra e a trajetória de mulher preta, candomblecista, mãe e professora deixaram. Eis o desafio da escrita, da escrevivência agora aqui apresentado.

Cabe ainda mencionar os impactos da Pandemia (Covid-19) desde os rumos iniciais da submissão do projeto ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), até esta dissertação. A intenção inicial era de analisar os projetos pedagógicos e observar o cotidiano de duas instituições de Educação Infantil do município, mas as adversidades que surgiram por conta do momento pandêmico em que o mundo se encontra em decorrência da Covid-19, exigiu entre outras questões, o distanciamento social, e com isso, o fechamento temporário das escolas. Nesse sentido, tivemos que mudar o foco da pesquisa.

Em decorrência disso, é importante salientar que parte da metodologia se debruça sobre uma pesquisa quantitativa de cunho bibliográfico e documental, além dos documentos oficiais já mencionados, buscou-se estudos que recontam a história do município (SOUZA; ALVES, 2002) e que pudessem contribuir na revisão bibliográfica do tema abordado: os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de instituições de ensino, documentos da Secretaria Municipal de Educação (SMEP), como o Plano Municipal de Educação, entre outros documentos. Além disso, dialogamos sobre o racismo na Educação Infantil, relações étnico-raciais, a cultura e a identidade dentro e/ou fora da escola pautados no que apontam autores como

Glória Moura (2005), Nilma Lino Gomes (2002, 2005), Vera Candau (2008), Boaventura de Sousa Santos (2006), Kabenguele Munanga (1996, 2012), Eliane Cavalleiro (1998, 2001), Fátima Santana Santos (2019) e tantos outros.

Também fazem parte do escopo analítico deste trabalho, a escuta atenta e cotidiana nos espaços de convivência que transitei em Poções (BA). No decorrer da pesquisa, houve uma grata surpresa de possivelmente este ser um dos primeiros relatos escritos – salvaguarda os Projetos Políticos Pedagógicos – sobre a história das creches e da Educação Infantil do município de Poções, e que essa história está intimamente ligada à vivência da pesquisadora.

No terceiro capítulo, intitulado “Sistema educacional brasileiro: da necessidade de escolarização ao advento da BNCC”, o debate está pautado em um breve histórico sobre o Sistema Educacional Brasileiro, desde as primeiras discussões sobre a necessidade de escolarização da população, e sobre a concepção e a importância política do currículo, apoiada em teóricos(as) como Dermeval Saviani (2013), Elizabeth Macedo (2014), Nilda Alves (2018), Inês Barbosa de Oliveira, Emerson Branco *et al* (2018), Luiz Antônio Cunha (1975), Paulo Freire (1996, 2000) e José Gimeno Sacristan (2013).

À luz do que afirmam Márcia Ângela Aguiar (2018), Marcos Garcia Neira (2017), Jane Bitencourt (2017), Theresa Adrião e Vera Peroni (2017), entre outros autores e autoras, o capítulo também faz uma análise sobre o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, do cenário político em que o país estava inserido, da relação do Ministério da Educação com instituições privadas nacionais e internacionais e do interesse dessas na universalização de uma base curricular para a educação brasileira. Busca-se também avaliar as três versões do documento, sob uma ótica decolonial (QUIJANO, 2005), e se a BNCC traz uma proposta de currículo emancipadora e de formação integral do cidadão, ou se a mesma reforça as bases de uma educação firmada numa visão monocultural e eurocêntrica da sociedade.

O capítulo também mostra como se deu o processo de formatação da BNCC no Estado da Bahia, em que recebe o nome de Documento Curricular Referencial da

Bahia (DCRB), e na cidade de Poções, batizado como Referencial Curricular Municipal (RCM). Destaca-se ainda a contribuição de instituições como UNDIME, UNCME e UFBA, e a participação dos agentes públicos como gestores e gestoras municipais e educadores(as), e da comunidade na construção do Referencial Municipal.

O quarto capítulo, intitulado “RCM da Educação Infantil e Educação Antirracista: ruptura e permanências”, traz uma análise do Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil, numa perspectiva antirracista, analisando se o documento municipal conseguiu romper com o modelo universalizado, proposto pela BNCC, no campo discursivo e no campo político educacional. Alicerçada nos estudos de Eliane Cavalleiro (1998, 2001), Nilma Lino Gomes (2012), Kabenguele Munanga (1994), Boaventura de Sousa Santos (2006), Gayatri Chakravorty Spivak (2010) e Fátima Santana Santos (2019) que tratam sobre a importância da educação de crianças pequenas, a pesquisa faz uma análise crítica dos objetivos, habilidades e competências que estão dispostos no RCM. E, também das contribuições destes para a construção de uma ambiência escolar verdadeiramente antirracista, pautada na valorização e no respeito às individualidades dos(as) educandos(as), contribuindo para que as crianças possam ter uma experiência de felicidade na infância e para a formação integral e cidadã, quebrando os paradigmas de uma Base universal, de história hegemônica e de democracia racial, que tanto afeta nosso povo preto e historicamente subalternizado.



## CAPÍTULO 2

### 2. Marcos Legais e a Educação Infantil

Neste capítulo, a proposta é dissertar sobre o advento das creches e Educação Infantil no Brasil, e como estas chegam à cidade de Poções – BA<sup>1</sup>, por meio de um levantamento de leis, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999) e a Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009a) que as regulamenta. Para tanto, destaco a participação de movimentos sociais e instituições internacionais como a UNESCO e a UNICEF neste processo. Assim, é importante mencionar que parte da metodologia se debruça sobre uma pesquisa quantitativa de cunho bibliográfico e documental, além dos documentos oficiais já mencionados, buscou-se artigos que recontam a história do município e que pudessem contribuir na revisão bibliográfica do tema abordado: os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de instituições de ensino, documentos da Secretaria Municipal de Educação (SMEP), como o Plano Municipal de Educação, entre outros documentos, também fazem parte do escopo analítico deste trabalho.

Além disso, a presente pesquisa aborda a importância da Educação Infantil na constituição do processo de aprendizagem, da construção de si, da relevância de uma educação e de uma ambiência escolar antirracista, desde os primeiros anos de convivência escolar, das crianças pequenas, à luz de especialistas como Fúlvia Rosemberg (1997, 1999, 2003), Nilma Lino Gomes (2003, 2005), Kabenguele Munanga (2003, 2005, 2012), Simone Oliveira Andrade Silva (2014), dentre outros. Outrossim, a metodologia aqui utilizada também tem por base uma pesquisa qualitativa que busca evidenciar a vivência e história de vida da autora, do transitar

---

<sup>1</sup> Cidade da região sudoeste do estado, com extensão de 937.269 km<sup>2</sup>, situada a 444km de distância da capital, em uma zona de transição de Caatinga e Mata Atlântica, com população estimada de 48.000 habitantes (IBGE). Tem na sua formação social brancos (italianos e portugueses), ciganos, negros e indígenas, e possui em sua estrutura educacional 36 unidades de Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II, que atendem a cerca de 9.000 estudantes.

como filha de Maria Jesus da Silva ou Dona Bilu, mãe, cidadã de Poções, Funcionária Pública/Professora, Pesquisadora, até chegar nesta pesquisa. De tal modo, esse estudo se torna também um reencontro meu com minha mãe, com meus filhos e comigo mesmo, a partir das experiências vivenciadas diante do arcabouço teórico mencionado. É daí que reúno tais vozes e escrevivências para (con)formar o caminho desta escrita, como nos diz Conceição Evaristo no Poema “Vozes Mulheres.”

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela. [...]  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.  
(Conceição Evaristo, 2008, p.10-11)

Neste sentido, lanço mão do conceito de “escrevivência”, gestado por Conceição Evaristo (2020), para retratar a história da Educação Infantil, doravante EI, em Poções (BA). Apresento aqui uma vivência muito próxima, imbricando a relação do ser pesquisadora diante dos sujeitos da pesquisa e vice-versa. Os relatos que estão presentes nesta pesquisa, partem do trato dessas relações de troca, escuta e junção de outras narrativas, e passam a compor um registro dessa história e memória que são também coletivas. Sobre o sentido de escrevivência, Evaristo nos diz:

Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita nos pertence também. Pertencem, pois, nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potencial de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumo e funções

demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-la de seus sonos injustos". (EVARISTO, 2020, p. 11).

E é nessa movimentação que tentarei trazer comigo as vozes e vivências com um olhar cuidadoso para pensar uma educação antirracista, desde os anos iniciais para um público ainda invisibilizado. A Infância e a Educação Infantil são duas áreas que possuem um histórico de silenciamento e apagamento das histórias desses indivíduos. Essa invisibilidade se deu na maior parte do tempo, pela noção que se tinha até o final do século XVIII e início do século XX de que crianças pequenas eram adultos em miniatura.

Não havia muitas preocupações com a formação, o desenvolvimento emocional ou cognitivo das crianças. Nesse sentido, começa a se expandir os estudos sobre infância, conforme a concepção de Maria da Luz Santos de Lima: "criança sempre existiu, porém, a infância nem sempre, pois esse direito por muitas vezes foi negado" (LIMA, 2011, p. 13). Entendemos que essa concepção se aplica sobretudo, e até recentemente, para crianças negras.

Na contramão desse pensamento, surgem estudos que vão localizar a criança e a relação com o aprendizado, ocorrido nas trocas com o meio. É daí que, a partir de estudos feitos por Jean Piaget (1896-1980) se desenvolve a teoria de que a criança é um ser em constante transformação e aprendizagem, desde o seu nascimento, e que estimuladas, constroem o seu conhecimento e sua concepção de mundo. Já Lev Vygotsky (1896-1934) relata em seus estudos a importância das relações estabelecidas entre o ser e o meio, reforçando assim a necessidade da socialização desde os primeiros anos de vida do indivíduo, para o seu desenvolvimento pleno.

## **2.1 O conceito de Infância e a relação com a Educação Infantil**

Antes de tratarmos propriamente sobre as mudanças e permanências nas diretrizes e proposições da BNCC para a Educação Infantil (EI), e tratar como este documento aborda as relações étnico-raciais, é preciso refletir sobre a compreensão do que é infância e de que maneira este conceito se aplica a crianças negras e não

negras no processo de construção da sociedade brasileira, bem como, sobre a organização de currículo na EI, e a adequação de instituições como creches e pré-escolas para a oferta de uma educação antirracista.

O conceito de infância como conhecemos, nem sempre existiu. Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1981), que se utilizava de fontes iconográficas para analisar como as sociedades medievais se representavam, até o século XII, a imagem da criança era refletida apenas como um adulto em miniatura, em uma fase que logo se findaria, já que a infância durava até os sete anos de idade. As primeiras representações sobre a infância, ainda conforme esse autor, se davam nas obras religiosas, por meios de figuras angelicais, do Menino Jesus e de Nossa Senhora menina. A utilização da infância nessas representações, se dá até os séculos XV e XVI, e no século XVII o costume de retratar crianças se torna mais frequente em pinturas encomendadas pelas famílias. Os retratos de crianças com roupas próprias para a idade, sozinhas ou rodeadas pela família, como recordação, se tornou um hábito que perdura até os dias atuais.

Ainda segundo o autor, o conceito de infância se constituiu na transição da sociedade feudal para a industrial. E, mesmo que refutada ou apreciada, por se tratar de um estudo iconográfico, essa ideia abre caminho para estudos sobre o assunto. O autor contribuiu de forma significativa para a historiografia da infância em seu livro “L’Enfant e la vie familiale sous l’Ancien Régime”, onde no primeiro capítulo intitulado “O sentimento da infância” ele aborda a utilização da figura da criança, representada nas figuras sacras, ou no que o autor diz ser a iconografia leiga. A partir daí, as imagens e representações estáticas começam a ser substituídas por cenas cotidianas, sendo amplamente utilizadas.

[...] a criança com sua mãe; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola [...] (ARIÈS, 1978, p. 21).

Observar a infância sob a ótica de Ariés não significa dizer que antes das percepções do autor não havia um cuidado ou um apreço pelas crianças, e sim, compreender como no decorrer do tempo, elas passaram a ser percebidas numa condição diferenciada do adulto.

Ainda sobre a pouca percepção e de um tratamento específico para crianças, Postman (2011) ressalta que não havia literatura infantil ou livros que tratassem sobre pediatria, e a linguagem utilizada era a mesma tanto para crianças quanto para adultos. Esse autor vai mencionar o que está no cerne desta sociedade que “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 2011, p.29).

Essa falta de interesse, se dava pelo fato de acreditar-se que a infância era um período passageiro, que duraria até os sete anos e, portanto, não carecia de tanta atenção. Para o autor, “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (Idem, 2011, p.33).

Em contraposição às afirmações de Ariés e Postman, Stearns (2006) afirma que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” (STEARNS, 2006, p. 11), no que diz respeito aos cuidados com alimentação, higiene, saúde, tendo sempre alguém que cuidasse dos pequenos, dispensando-lhes atenção e carinho, no que seria para o autor uma maneira de preparação para a vida adulta. Entretanto, o autor reconhece que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro” (Idem, 2006, p.12) e, acrescentamos que isso também pode acontecer quando se leva em conta a origem étnica e sociocultural dessas crianças. A exemplo disso, podemos observar que com o passar dos tempos, a Igreja também começa a pensar na necessidade de disciplinar as crianças desde pequenas, no contexto eclesiástico de moralização do ser, demonstrando assim um grande interesse na doutrinação das pessoas desde pequenas.

Em se tratando de sociedade brasileira, Costa (1983) afirma que durante o período colonial, o sentido de infância praticamente inexistia, já que para uma sociedade patriarcal, baseada na conquista e manutenção da propriedade, a figura do pai era tida como a mais importante, pois,

A luta pela propriedade e a luta pela subsistência social eram indissociáveis. Quem ganhasse a primeira assegurava a segunda. A preservação do patrimônio capitalizava a força e a disponibilidade de todos os membros do grupo familiar. Fenômeno que explicava a importância do pai na família (COSTA, 1983 p. 155).

Na concepção do autor, nesta sociedade que priorizavam a figura do pai, da religião e da propriedade, o lugar reservado à criança era reduzido, diga-se de passagem, à criança branca. Importava apenas ao “pai-Proprietário” que o filho primogênito (preferencialmente, menino) chegasse à idade adulta, assegurando o direito de herança e, portanto, de preservação do patrimônio.

A respeito das crianças negras, a sociedade brasileira, desde o período colonial/escravocrata, direcionava tratamento diferenciado para estas em relação às brancas, já que existiam duas categorias: a criança da casa-grande e a criança da senzala, o que nos leva a crer que existiam duas concepções de infância. Gilberto Freyre, em sua obra *Casa-grande e Senzala* indica que no Brasil escravocrata, o modo de tratar, os cuidados dispensados, o modo de educar e a instrução, eram definidos pela origem da criança (FREYRE, 2004). Às da casa-grande, brancas, era ofertado toda sorte de cuidados, enquanto as da senzala, negras, tinham destituído até o direito de receber o afeto de suas mães, que muitas vezes eram obrigadas a deixar seus filhos pequenos para servirem como amas-de-leite para os filhos das sinhás.

Ao serem destituídas de direitos, as crianças negras sofriam todo tipo de sanção, inclusive servindo de brinquedo como, por exemplo, cavalos de montaria, para as crianças brancas (FREYRE, 2004). Ainda dentro dessa dinâmica escravocrata, as crianças negras, a partir dos cinco anos, deveriam aprender alguma atividade laboral, seguindo a ordem vigente de serviçal, como sendo portadores de recados e de encomendas dos senhores (MOTT, 1979). Por conta

disso, desde esse período, este grupo se iniciava mais cedo “no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios” (PARDAL, 2005, p.55-56).

Avançando, para Eduarda Souza Gaudio a Lei do Ventre Livre foi uma proposta de libertação de crianças negras do cativo. Entretanto, a autora afirma que essa lei não era funcional, já que as crianças nascidas libertas deveriam ficar sobre a tutela de seus senhores até atingirem a idade adulta.

A situação da infância no Brasil só é observada com mais atenção a partir de acontecimentos do final do século XIX, tais como: a abolição da escravatura, a Proclamação da República e a chegada dos imigrantes, sobretudo europeus. O Brasil inaugurava um novo capítulo em sua história, que precisava se adequar a um novo contexto: o capitalismo, encabeçado pela Europa e os Estados Unidos. Dessa forma, a situação das crianças abandonadas (no caso, das negras e pobres) e desprovidas de atenção e cuidados, ganhava mais atenção, pois, o chamado futuro do Brasil estava ameaçado, sendo necessário e urgente diminuir os problemas como a mortalidade infantil e o analfabetismo, tão recorrentes, sobretudo nas classes mais pobres.

O conceito de infância vai atravessar as pessoas de formas diferentes, a partir do contexto e da época. De acordo com o que Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) falam acerca deste conceito, essa é uma experiência pela qual a criança poderá ou não ser atravessada, por não se tratar apenas de uma etapa cronológica ou psicológica e sim de uma série de aspectos e vivências que no entender dessas autoras, pode ser reconhecido como uma des-idade (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009) por não ter uma idade definida.

Por conta disso, crianças brancas e negras vão perceber e vivenciar a infância ora com brincadeiras, carinho, ora com trabalho, violência. Partindo desse pressuposto, ao dialogar sobre infância negra, Fátima Santos afirma que as crianças negras “[...] vivem e sentem cotidianamente as violências do sistema opressor, a pobreza e de certa maneira nascem condenadas a viverem sem dignidade, existe uma grande chance delas vivenciarem ou não serem atravessadas pela infância”. (SANTOS, 2019, p. 36). E, no caso das crianças negras e pobres observamos que

as falas dos autores mencionados coadunam, no sentido de que para essas crianças essa infância muitas vezes não é sentida. Seja porque precisam assumir funções de pessoas adultas, ao cuidar dos irmãos menores, seja por terem que sozinhas cuidarem de si, ou por experienciar situações de discriminação, preconceito, racismo e violência que as atravessam e as marcam até a idade adulta.

Neste caso, seria papel da escola, sobretudo da Educação Infantil, oferecer a essas crianças a possibilidade de uma experiência feliz com a infância.

[...] A escola de Educação Infantil deve promover a infância já que nem todos a têm, especialmente quando a criança é prisioneira da guerra, da miséria, do trabalho, da pobreza. Para além disto, o exercício da infância supõe estratégias educacionais para que as crianças possam realizar aquilo que chamamos de devir que são geografias, entradas e saídas; devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo (o que a escola todo tempo faz). (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2006, p. 301).

Ainda que a Educação no Brasil, e em particular a Educação Infantil ou para as crianças pequenas, por um longo tempo, não tenha sido visto como uma modalidade pelos governantes, é por essa via que o país tenta alcançar índices internacionais, se abrindo para recursos e investimentos de grandes conglomerados, etc. Diante disso, vemos que a proposta de implantação de instituições de EI (no caso do Brasil) nasce muito atrelada a uma necessidade de acolher as crianças, filhas/os de mães trabalhadoras, e amenizar o alto índice de mortalidade infantil decorrente da fome, de maus tratos e das más condições de higiene, portanto, de caráter prioritariamente assistencialista, sobretudo nas creches. Vale salientar que havia duas ofertas diferenciadas para essas crianças, sendo as instituições de instrução educacional, destinada às crianças oriundas das classes mais abastadas e para as crianças de origens subalternizadas, ofertava-se instituições cuja preocupação principal era o cuidar e o alimentar.

Em seu trabalho de mestrado, Eliane Cavalleiro (1998) faz uma reflexão acerca do cuidado ofertado a crianças negras em creches e instituições de Educação Infantil, e questiona a aparente boa convivência entre



educadores/cuidadores, crianças negras e não negras. Além disso, traz relatos do trato entre os profissionais e essas crianças, como no excerto:

Este ano eu tive um aluno negro. Um, não, dois. Eu os chamava de filho de São Benedito, porque eles eram o cão em forma de gente. Eles atormentavam o ano inteiro. E tinha outro que era o contrário, o Rui. O Rui era uma criança negra que caiu do segundo andar e destruiu o palato e o palato mole. Então ele tinha dois agravantes: ele era negro, era um capeta. Então, acho que assim: como o Rui tinha o problema na fala, as crianças não enxergavam a negrura dele. Enxergavam o problema dele. “O Rui não sabe falar professora”. (CAVALLEIRO, 2017, p.57).

Nas palavras da autora podemos perceber a diferença de tratamento dispensado a alunos negros, desde os anos iniciais na educação. Tal situação apontada por ela, faz parte do cotidiano de muitas crianças negras, nas salas de aula, nos berçários, nos corredores e pátios das escolas.

A observação deste cotidiano foi sempre muito presente durante a minha vida profissional, pude presenciar crianças e adolescentes serem discriminados, destratados, negligenciados. Tais situações ocorriam por conta da cor de pele e origem, como quando presenciei professores dizerem um simples “liga não, boba” a uma criança que se queixara de ter sido chamada de macaca pelos colegas; ou quando notei que algumas meninas não recebiam o mesmo tratamento que as colegas de cabelos mais maleáveis, nos chamados dia de beleza, porque a professora se recusava a tocar em seu cabelo crespo; ou, ainda quando escutei relatos que relacionavam o comportamento ou o baixo desempenho das crianças à sua cor de pele. Essas, dentre tantas outras questões, que também atravessaram a minha infância, me levam à reflexão e à escrita que agora se concretizam. E, em diálogo com Eliane Cavalleiro (2001; 2017), proponho-me a discutir e tensionar se a escola está de fato preparada para receber a diversidade étnica presente na sociedade brasileira, principalmente, para as crianças pequenas. Nesse sentido, Cavalleiro ainda aponta que as negligências cotidianas,

São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe no cotidiano pré-escolar[...] São acontecimentos como estes que contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco, como o exemplo mostra: “É, eu disse

*para ela [à professora] que não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita!* (CAVALLEIRO, 2001, p.145, grifo da autora).

As escolas, os projetos escolares e as políticas curriculares, muitas vezes, servem ao propósito de manutenção da estrutura hegemônica de branqueamento dos saberes e fazeres. Nas palavras de Fátima Santos (2019), isso gera a negação do direito das crianças negras de terem uma “experiência com a felicidade na infância” (SANTOS, 2019, p. 45), e muitas vezes as levam a uma negação de si.

Eliane Cavalleiro também denuncia o despreparo de educadores, cuidadores e demais profissionais da educação frente às questões das relações étnico-raciais. E, afirma que não é negando ou fantasiando a ausência do racismo nos espaços de Educação Infantil que essas questões serão superadas.

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha” nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluído das brincadeiras... Assim, melhor que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (CAVALLEIRO, 2001, p.156).

Complementando o que a autora diz, acreditamos que é necessário incentivar os profissionais de educação a buscarem uma compreensão do quão o racismo pode ser prejudicial para o processo de formação de uma criança. É preciso que os educadores comecem a repensar sobre o que os currículos trazem de contribuição e/ou de empecilho para essa formação. E isso, nos leva a questionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil (EI), pois, dentro do que iremos discorrer nas páginas a seguir, mostraremos que esse documento deixa lacunas no que diz respeito à diversidade, à compreensão de si e da formação integral do cidadão.

É partindo dessas concepções sobre o que é infância e, sobretudo, sobre o que acarreta ser uma criança negra no Brasil, que nos debruçamos sobre o estudo da BNCC para a Educação Infantil. Assim, nas próximas páginas e capítulo seguinte, faremos um breve histórico sobre a formação do sistema educacional

brasileiro e as propostas de unificação curricular, observando a intencionalidade e funcionalidade destas.

## **2.2 A Educação Infantil no Brasil**

A educação da criança – principalmente menores de 6 anos – tem uma história recente, pois, até cerca de cem anos atrás a EI não era considerada como parte do desenvolvimento intelectual e cultural avançado. No entanto, mesmo que a passos lentos essa ideia vem dando lugar à proposta de uma educação da criança pequena fora do ambiente familiar.

De acordo com Silva (2014), o surgimento das creches é recente no Brasil, e somente com o crescimento do número de mulheres empregadas nas fábricas, em meados de 1934, que “configurou-se o primeiro direito garantido em lei, quando funcionárias mães tiveram assegurada a creche no local de trabalho, conquista esta, confirmada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)” (SILVA, 2014, p. 18). De fundamental importância para essa conquista, de acordo com Maria Malta Campos (1999), essa Lei em seu Art. 389 obriga que,

[...] os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado, em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação [...]. A lei prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para atendimento dos filhos de suas funcionárias. (TELES *Apud* CAMPOS, 1999, p. 120).

Ainda na década de 1930, os chamados Parques Infantis surgiram por intermédio da “Cruzada Pró-Infância, liderada por Pérola Byington” (SILVA, 2014, p. 18), com o objetivo de acolher crianças de três a sete anos, assistindo-(a)os com serviços de higiene, saúde e educação cívica e de bons costumes, contando com profissionais de várias áreas. Esses parques eram particulares ou funcionavam por meio de filantropia.

A partir de 1935, o governo brasileiro assume a administração destes parques, tornando-os públicos e direcionando o seu atendimento para crianças oriundas de famílias da classe operária. Já na década de 1960, surgem as

instituições públicas, particulares e filantrópicas, como creches, jardins de infância, pré-escolas e escolas maternais por todo país, mas essas não possuíam nem regulamentação, nem fiscalização dos órgãos competentes.

Pelo que pode ser observado até a década de 1970, a EI praticamente inexistia no Brasil, salvaguardando as poucas instituições filantrópicas ou particulares, geralmente dirigidas por instituições religiosas. Entretanto, a grande massa das crianças, entre 0 e 6 anos, sobretudo as de baixa renda e de regiões do interior, não tinham acesso a esse serviço.

De acordo com Fúlvia Rosemberg (1999), alguns movimentos sociais, liderados por mulheres, iniciaram uma “luta por creches” após o aumento do número de mulheres que adentravam o mercado de trabalho e o correlacionado aumento da mortalidade infantil. Almejava-se um lugar onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos em segurança enquanto trabalhavam. Se por um lado a EI surge dessa necessidade, por outro lado, ela surge com o objetivo de erradicação ou diminuição da pobreza no país. Diante disso, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a propor um modelo de EI de caráter compensatório. Segundo Maria Angélica Lucas:

No Brasil, a partir de meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para a sua proliferação. Era preciso combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas, os programas de educação infantil. (LUCAS, 2009, p. 04).

No início, tanto o espaço físico quanto o material pedagógico e os recursos eram improvisados, e o foco principal era voltado muito mais para o assistencialismo do que para a questão educacional. O corpo de funcionários dessas instituições eram, se não na sua totalidade, mas majoritariamente, feminino, com pouco ou nenhum treinamento. Os educadores eram “professores leigos isso é, com formação inferior ao normal ou ao secundário” (ROSEMBERG, 2003, p. 02).

Comprovando esse caráter assistencialista, observamos que as creches surgiram da iniciativa da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e eram mantidas pelas Secretarias Municipais de Ação Social, por vezes conjuntamente com as Secretarias de Educação. A LBA implementou no país o Programa de Creche Casulo, destinado às crianças com até seis anos de idade, oriundas de famílias carentes. Outro incentivador para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil foram os programas de apoio do Ministério da Educação aos Estados e Municípios para o atendimento, em pré-escolas, às crianças com idades próximas daquelas de escolaridade obrigatória (principalmente as de seis anos, mas também as de cinco e, às vezes, as de quatro anos).

Os movimentos sociais surgidos durante e em período posterior à ditadura militar, sobretudo os movimentos feministas, contribuíram para que a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) reconhecesse e conferisse às crianças menores de seis anos o direito a uma educação que complementasse a familiar, estendendo o direito a creches e a EI para todas as crianças, independente da sua condição social, a oferta passa a ser um dever do Estado. Outra conquista importante, foi a promulgação da Lei 8.069/90, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma em seu Art. 54 que “É dever do Estado assegurar à Criança [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade [...]”. (BRASIL, 1990).

Além desses, o avanço significativo para a EI, veio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que definia em seus Art. 29 e 30 o atendimento educacional para crianças de zero a seis anos de idade, caracterizando-o como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Fúlvia Rosemberg chama a atenção para o fato de como se dá a evolução da Educação Infantil no Brasil. Segundo a pesquisadora,

Passaram-se, então, oito anos entre a promulgação da Constituição e sua regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação; passaram-se 12 anos entre a promulgação da Constituição e a implantação da regulamentação da LDB (ROSEMBERG, 2003, p. 07).

Ainda de acordo com a pesquisadora, depois da promulgação da LDB, a Educação Infantil vivia um momento de transição entre o aspecto assistencialista e o educacional, de modo que:

[...] de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa de re-introdução de antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área (tais como creches filantrópicas, creches domiciliares, etc). (ROSEMBERG, 2003, p. 07).

Apesar de trazerem grandes inovações para a regulamentação da EI, sobretudo após a LDB e de pareceres dos Conselhos que definiram Diretrizes Nacionais para o Ensino de Educação Infantil (DCNEI), as leis asseguravam a oferta de ensino para crianças de 0 a 6 anos, mas não definiam de onde saíam os recursos para a manutenção e nem garantiam a qualidade do serviço ofertado. E, este conflito se torna ainda mais evidente com a aprovação da Ementa Constitucional 14/96, e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que regulamentava que os recursos da educação deveriam ser distribuídos de forma que 60% deles seriam destinados à Educação Fundamental, mais precisamente para o salário de professores, e 40% poderiam ser destinados a outras despesas, dentre elas, a manutenção da Educação Infantil. (BRASIL, 1996).

Somente com a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente (BRASIL, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é que a EI, integrada à Educação Básica, passa a ter garantia de recursos, destinados pelo Ministério da Educação às Secretarias Municipais de Educação. Mas, notamos ainda uma grande carência, por exemplo, na capacitação de gestores e professores de Educação Infantil, para a construção de uma ambiência escolar antirracista desde os primeiros

anos. Esse é ainda um grande desafio a ser enfrentado, um aspecto que será discutido e analisado no presente trabalho, como se verá adiante.

### **2.3 Retrato da Educação Infantil em Poções (BA): entre a vivência e a teoria**

Assim como ocorreu em todo território nacional, o município de Poções sofreu intervenção das explorações europeias, inicialmente dos portugueses em 1750, como apontam Manoel Alex Silva Sousa e Rhanes Souza Alves (2002)<sup>2</sup>. Nesse sentido, a colonização desse território se inicia quando o Bandeirante João Gonçalves adentra essas terras, transporta para cá negros escravizados, e encontra aqui povos originários da etnia Mongoiós (dizimados na disputa pela posse das terras). Séculos mais tarde, na primeira década dos anos 1900, e com a nova chegada de imigrantes europeus, configura-se assim na cidade uma sociedade multicultural, muito embora extremamente desigual, como também pode ser observada em todo o território nacional.

Relacionando esse histórico com o surgimento da Educação Infantil em Poções, a partir da escuta atenta ao transitar pela cidade, constatamos que a educação poçoense começa de maneira informal nas fazendas, onde os proprietários contratavam pessoas na maioria das vezes sem formação concreta – aparentemente para a época, apenas um pouco de conhecimento já bastava –, para ensinar as primeiras letras às crianças. A primeira professora formada chega ao município em meados de 1928 e a primeira escola é construída em 1942 (SOUZA; ALVES, 2002). No tocante à Educação Infantil, geralmente as primeiras letras eram apresentadas às crianças em casa, por seus pais, por professores particulares e/ou era oferecida em salas mantidas na e pela Igreja Batista, até o final da década de 1970.

---

<sup>2</sup> Manoel Alex de Souza e Rhanes Souza Alves, professores, Historiadores de Poções que em seu Trabalho Monográfico estudaram a formação da sociedade poçoense e a entrada do Bandeirante João Gonçalves na região do Arraial dos Poções, em meados de 1750. Trabalho entregue ao Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, para finalização de curso de Licenciatura Plena em História.

De modo similar ao que foi explanado sobre creches no Brasil, a primeira creche chega à Poções em 1982, na gestão do então prefeito Otávio José de Curvelo (*in memoriam*), através da ação da Primeira-Dama, Jusmerinda Duarte Curvelo (*in memoriam*). Nesse intuito, por meio da ação da LBA, funda-se a Creche Casulo Casinha Feliz para atender crianças de baixa renda e com faixa etária de três a seis anos de idade (PPP do CMEI Padre Benedito Soares – Casinha Feliz, 2017).

A creche foi alocada inicialmente em uma residência emprestada e funcionava em parceria com o Programa Nacional de Voluntariado (PRONAV) e com a LBA, que forneciam verbas para a manutenção da entidade e capacitava as funcionárias. O objetivo inicial era cuidar das crianças enquanto os pais e responsáveis estavam trabalhando, ou mesmo por terem necessidade de alimentação adequada, por viverem em situação de vulnerabilidade e pobreza extrema.

No início dos anos 1980, existiam duas escolas particulares que atendiam crianças a partir dos cinco anos de idade no município: a Escola Monteiro Lobato e a Escola Meu Reino Encantado. Ambas administradas por instituições religiosas. As escolas ainda existem, sendo que a primeira foi municipalizada nos anos 2000. Como parte do relato escrivente que permeia a presente pesquisa, destaco que foi justamente aí que se deu meu primeiro envolvimento com a Educação Infantil, como aluna de escola particular. Em 1982, com idade para estar na creche, aos cinco anos, fui matriculada na Escola Meu Reino Encantado, que era uma instituição administrada pelas freiras Medianeiras da Paz, com o intuito de ser alfabetizada.

Lembro que, quando criança, as primeiras letras me foram apresentadas em casa, já que para ser admitida na Meu Reino Encantado seria interessante apresentar alguma aptidão. Na Escola Monteiro Lobato, administrada por membros da Igreja Batista e, que também, frequentei como educanda, o processo não era diferente. Muitas crianças oriundas de classes mais baixas, conseguiam bolsas de estudos nessas instituições ofertadas pela Prefeitura, mas a imensa maioria ficava sem acesso aos estudos nessa etapa de ensino.



Recordo-me de minha mãe, Maria Jesus da Silva, a Dona Bilu, mãe solo, fazendo um esforço imenso para arcar com meus estudos, pois, não fui contemplada com bolsa. E, só poderia ir para a escola pública aos 7 anos de idade, na primeira série do chamado Ensino Primário, pois não existiam instituições de EI públicas e a creche não oferecia serviço de instrução educacional. As palavras dela afirmando: “trabalho de sol a sol, mas minha filha não vai para a cozinha de ninguém”, até hoje ecoam dentro de mim e, cada vez com maior intensidade. Reverberando ainda mais alto numa espécie de chamado que busco diariamente escutar, resistir e construir na minha trajetória de vida. Desse transitar por Poções pude observar a chegada das creches e as mudanças de perspectivas do ensino para a primeira infância.

É preciso destacar, ainda, que apenas em 1987 o gestor Eurípedes Rocha Lima (*In Memoriam*) realiza a construção do prédio na área central da cidade, onde a Creche Casulo Casinha Feliz funcionou até o ano de 2012 (PPP CMEI Padre Benedito Soares Casinha Feliz, 2012). Na época da mudança de local, a creche ainda não tinha funções educacionais. Avançando na trajetória da EI em Poções, verifica-se que no ano de 1988, objetivando acabar com o programa de bolsas cedidas para as escolas particulares, a Prefeitura construiu a Escola Municipal Bem-Me-Quer, ainda na gestão de Eurípedes Rocha Lima, ofertando vagas gratuitas de EI (PPP da Escola Bem-Me-Quer 2020). Vale ressaltar que, antes dessa ação, a cidade não contava com instituições públicas de EI. Assim, a partir de uma nova concepção nacional da EI, a Escola Municipal Bem-Me-Quer serviria de modelo para a Secretaria de Educação do Município de Poções para exercer sua função de ofertar a EI em outras escolas municipais.

Por meio de relatos informais da comunidade com a qual tenho contato diariamente, e partindo da experiência pessoal e das memórias mais antigas que possuo, é possível identificar que até início da década de 1990 ainda existia uma carência de oferta de ensino na modalidade infantil no município, em instituições públicas. Muito embora se trate de relatos informais corroborados pela minha própria memória sobre o tema, tal característica pode ser observada, a semelhança, em grande parte do país, sobretudo devido à tardia compreensão de uma EI, tal como

anteriormente mencionado. Contudo, com a experiência da Escola Bem-Me-Quer, abriu-se um caminho para que outras unidades escolares passassem a atender o público de EI e, gradativamente, as vagas para crianças de quatro e cinco anos foram ampliadas.

Por volta de 1989, na gestão do Prefeito Antônio Edivaldo Macedo Mascarenhas (Tonhe Gordo, *In Memoriam*), e por intermédio da Primeira-Dama Rita de Cássia Araújo Mascarenhas, a creche passou a funcionar como creche-escola e as crianças que permaneciam na instituição em tempo integral, além de serem cuidadas, passariam a fazer parte de um processo de ensino e aprendizagem. Este é o modo de funcionamento até os dias atuais (PPP CMEI Padre Benedito Soares Casinha Feliz, 2017), no entanto, o caráter assistencialista ainda prevalecia sobre o educacional.

Em 1990, foram inauguradas mais duas creches-escolas no município, a Creche Comunitária da Lagoa Grande e a Creche Manoelita Santos Victória, sendo a segunda localizada na Zona Rural, mais precisamente no Povoado de Morrinhos, situado a 7 quilômetros da sede. É nessa época, mais precisamente em 1991, que tenho meu segundo contato com o universo das creches e da EI, a partir da contratação da minha mãe, – agora Tia Bilu, como é carinhosamente chamada até hoje por muitos – que se torna funcionária da Creche Casulo. Mesmo já tendo passado da idade de frequentar a creche, nós, filhos de funcionários, tínhamos acesso aos serviços que eram ofertados às crianças matriculadas, como alimentação, assistência médica e lazer.

Outro fato que está vivo em minha memória é o de frequentar a creche, para ter um tempo a mais de convívio com minha mãe. Me recordo que ela se revezava entre o emprego na creche e o trabalho de doméstica, mantendo uma jornada dupla, talvez tripla de trabalho, configurando a rotina exaustiva de mulheres, sobremaneira mulheres negras.

O trabalho na creche chegou para minha mãe como a oportunidade de melhoria de vida, com um segundo emprego. Me lembro que ela saía de casa por volta das 5:30 da manhã para abrir, limpar e receber as crianças que começavam a

chegar por volta das 6:30 na Casulo. Iniciou trabalhando como faxineira, e posteriormente assumiu o posto de merendeira chefe, e mesmo sem a formação necessária – minha mãe não sabe ler e nem escrever – desempenhava com maestria a função que lhe foi confiada. Ela sempre dizia que esse lugar de merendeira era a maneira que ela tinha de cuidar melhor daquelas crianças de origem tão humilde, que muitas vezes tinham na creche as suas principais refeições. E sempre inventava receitas, modos de preparos diferentes para agradá-las.

Entre 1992 e 1996, quando o gestor atrasou o salário dos funcionários, chegando a períodos de 8 meses consecutivos sem pagamento, a comida da creche era a única que tínhamos. Como filhos de funcionários, eu e outras crianças tínhamos trânsito livre na creche, e mesmo já adolescente, eu ia brincar com as crianças, ajudar a cuidar das que estavam no pátio e com isso, tinha acesso a brinquedos e alimentação. Me alimentar na creche ou da comida que vinha dela era uma maneira de me aproximar mais de minha mãe, que quando saía de lá, imediatamente se dirigia para o segundo posto de trabalho. Esse, não tinha hora certa para terminar. Por vezes, quando ela chegava em casa eu já estava dormindo e nessa rotina, a creche era o nosso ponto de encontro.

Essa vivência que apresento aqui nos remete ao pensamento de Fátima Santos ao afirmar que, quando se “nasce criança pobre desde cedo aprende a ir nos lugares sozinha. Aprendemos que teremos que ir só, porque nossos pais precisam trabalhar” [...] (SANTOS, 2019, p. 17). Dialogando ainda com a autora, ela nos traz a concepção de que a “condição de criança negra” nos deixa bem distante da condição de incapacidade descrita pelo ECA (Lei 8069/90), e nos impõe uma luta pela sobrevivência.

Creio que não passei por tantas dificuldades como outras crianças negras passam neste país, graças a dois apadrinhamentos que tive e que serão evidenciados no decorrer dessa escrivência. Mas, me vi tendo que caminhar sozinha muitas vezes, sempre em um conflito constante em que por vezes eu era a criança arteira – que brincava, que sonhava ser atriz, cantora, modelo ou professora – e noutras, a criança bruscamente adultizada, que precisava cuidar da casa, de um

senhor já idoso, acamado, o qual eu tinha refletida a figura paterna. Tal qual inúmeros meninos e meninas que eram e não foram percebidos(as) como tais, por não “terem nem sido consideradas por muito tempo crianças” (NUNES, 2016, p. 390), me vejo assim hoje, em perspectiva da memória construída e em construção.

Seu Daniel Andrade (*In Memoriam*) ou “Pai Vêi” como eu chamava, era um senhor já idoso para quem minha mãe inicialmente trabalhava como cuidadora e que, por diversas contingências da vida, se viu abandonado pelos filhos. Como já havia laços de afetividade, minha mãe decidiu cuidar de Seu Daniel Andrade até o fim de seus dias. Foi Pai Vêi que, aos meus cinco anos, me apresentou as primeiras letras em casa, antes que eu adentrasse à vida escolar, pois no pensamento dele, eu deveria aprender a ler e escrever, para pelo menos assinar meu nome caso encontrasse alguém que quisesse me “aproveitar” como esposa.

Nessa época, em que eu frequentava a creche pelos motivos descritos acima, já percebia o grande número de crianças negras e pardas da Creche Casulo, quase sempre oriundas de famílias pobres. Muitos deles, principalmente pelo acesso à alimentação e à assistência médica, ou por conta do trabalho dos pais, geralmente em casas de família ou nas lavouras de café, no entorno da cidade. Isso evidencia o perfil assistencialista dessas instituições, em que o aspecto educacional ficava em segundo plano.

Na adolescência, enquanto a minha mãe se dividia entre o emprego na creche e o de empregada doméstica, eu cuidava da casa, do meu Pai Vêi, e já pensava que não iria me casar para ser “aproveitada”. Eu queria ir além, e trazia comigo essa construção interna, silenciosamente, mas com todas as forças que, apesar de poucas, dispunha. Pai vêi, viveu conosco até meus 17 anos, e partiu aos 99 anos, faltando alguns meses para a minha formatura no Curso de Magistério.

No ano de 2008, na gestão do então prefeito Almino Alves Viana, observamos mais uma movimentação em relação à EI. O município fez parceria com o Governo Federal, através do Programa ProInfantil, para realizar a capacitação de professores das creches que ainda não possuíam a formação exigida pela Lei. 9.391/96 (MEC 2004). Porém, como as instituições já contavam com pedagogos

e/ou com profissionais que tinham curso de magistério, tal capacitação foi ofertada às babás, que a partir daí passaram a ser denominadas “Educadoras de Pátio” (SMEP, 2010). A formação vem para preencher o tempo ocioso das crianças em horário oposto ao que estavam em sala de aula. Essa reestruturação inicia no município, de fato, uma transição das creches de um caráter assistencialista, alterando gradativamente a nomenclatura dessas, denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em consonância com o que determinava o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em 2012, na gestão do Prefeito Luciano Araújo Mascarenhas, a cidade é contemplada com o convênio para a construção de três instituições de ensino, por meio do Programa Brasil Carinhoso do Governo Federal<sup>3</sup> : Creche Eronildes Barreto Lemos, no Bairro Alto da Bela Vista, as novas instalações da Creche Casulo Casinha Feliz, neste ato transferida do Centro para o Bairro do Açude, e a Creche Mundo Infantil, localizada no Bairro Alto da Vitória. Contudo, devido a morosidade nas construções, essas instalações só são inauguradas em 2016, quatro anos após o início das obras, já na gestão de Otto Wagner de Magalhães. Ainda que tenham sido construídas para funcionarem como CMEIs e atenderem crianças de zero a seis anos, não foi isso que ocorreu após a inauguração. Sob o argumento da gestão de não possuir recursos para arcar com a infraestrutura necessária para acolher os bebês, as unidades atendem crianças a partir dos dois anos e meio completos.

Em novo endereço, a Creche Casulo, agora é denominada CMEI Padre Benedito Soares – Casinha Feliz (PPP do CMEI Padre Benedito Soares Casinha Feliz, 2017). Na atualidade, a cidade conta com 5 creches-escola e das 31 unidades de ensino das zonas urbana e rural, 19 recebem o público de EI (SMEP).

Evidencio agora outro momento da pesquisa que se imbrica mais na minha vida, para além da pesquisadora, já que num movimento de escrever percebo como a história da EI em Poções e, em especial da Creche Casulo, e da Escola

---

<sup>3</sup> Programa do Governo Federal que previa a construção de Creches que atendessem crianças de zero a seis anos de idade. Esse programa era uma parceria com os municípios, realizada através do Plano Ações Articuladas (PAR) instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Bem-Me-Quer, fazem parte da minha história, no que pode ser descrito como meu terceiro contato com a EI. Tenho três filhos, Maria Lina (21 anos), Ynayê (13 anos) e Miguel (07 anos). Todos eles em momentos distintos foram atendidos por essas instituições, me dando a oportunidade de acompanhar com certa proximidade, o desenvolver da EI no município.

O período em que Maria Lina começa a frequentar a creche é bastante peculiar, sendo que aos oito meses de vida ela vai para Creche Casulo, “usufruindo das benesses” de ser filha e neta de funcionária. Aos 24 anos quando eu também me torno mãe solo, já era professora concursada no município, e trabalhava em uma casa de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade – em sua maioria, negras e pardas. Em razão do nascimento de Maria Lina, fui transferida para a Creche Casulo para ser mais cômodo cuidar dela, após o período de licença maternidade e com minha mãe ainda trabalhando, não havia com quem ela ficasse em casa. Fiquei na EI por menos de um ano, já que meu trato com os adolescentes da Casa do Menor mostrou a minha aptidão para trabalhar com o público de Educação Fundamental II.

No curto período de atuação como professora e durante a permanência de meus filhos na EI, já percebia nestes momentos que a maioria das crianças atendidas pelas creches eram negras, pobres e que os responsáveis por elas buscavam esse espaço mais pela função assistencialista, do que pela educacional. Além disso, percebia – por meio dos livros didáticos, de contos infantis, do cotidiano escolar e do contato educando/adulto e educando/educando, nas lembranças confeccionadas em datas comemorativas, tais como no dia das mães, dia dos pais, dia do índio, entre tantas outras – que as figuras que norteavam o ambiente escolar sempre remetiam a um padrão brancocêntrico, não dando visibilidade à diversidade cultural e étnica de nossa sociedade.

Os mesmos atos vivenciados por mim na tenra idade, ainda se repetem atualmente, e isso me possibilita observar como as questões étnico-raciais eram e são tratadas nessa fase da educação, dando atenção especial às propostas

pedagógicas elaboradas para/por essas instituições e mostrando a relevância de se pensar uma proposta de educação antirracista.

Outro ponto que me leva a essa tomada de consciência é o fato de que meus três filhos não possuem a cor de pele tão acentuada quanto a minha, o que os afasta de sentir tão incisivamente o racismo, e me preocupa a possibilidade de eles crescerem reproduzindo ações discriminatórias e de preconceito. Logo, esse reencontro comigo mesma é também o caminho de construção deles como pessoas conscientes das questões étnico-raciais tão relevantes e urgentes na atualidade.

#### **2.4 Marcas do racismo na Educação Infantil: no reencontro, o entendimento**

A proposta deste trabalho surge da nossa inquietação em ver que tendo se passado 18 anos de promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), ainda são muitas as reflexões a respeito do ensino de História da África e dos africanos. Ao pesquisar sobre discriminação no livro didático, Ana Célia da Silva (2005) aponta que nos livros didáticos do Ensino Fundamental I e II os negros e a História da África aparecem de maneira negligente e equivocada, e que na maioria das vezes se omite ou falsifica a participação de negros, mulheres, indígenas, entre outros grupos minoritários no processo histórico. A pesquisadora aponta ainda que,

Em relação à população negra, sua presença nestes livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificada pelas pesquisas realizadas nas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, construído por crianças brancas e de classe média. (SILVA, 2005, p. 23).

Se nas séries mais avançadas a presença do negro é tão estigmatizada, nas classes de Educação Infantil a abordagem sobre cultura negra praticamente desaparece. Nesse sentido, cabe mencionar que, inicialmente, nosso objeto de pesquisa partiria da observação do cotidiano de duas unidades escolares de EI de Poções (BA), sendo a CMEI Padre Benedito Soares – Casinha Feliz (antiga Creche Casulo Casinha Feliz) e a Escola Municipal Bem-Me-Quer, do ciclo de alfabetização. A intenção era analisar o Projeto Político Pedagógico, o discurso e representações

dos textos e imagens utilizadas, objetivando identificar como esses indivíduos compreendem a necessidade de construção de uma ambiência escolar antirracista, a partir da realização de dois grupos focais e de atividades presenciais, com a colaboração de seis professores e educadores.

Contudo, devido ao momento de emergência sanitária ocasionado pela pandemia do Covid-19, com o distanciamento social necessário, o objetivo inicial da pesquisa foi alterado e adaptado, sem perda de qualidade, à nova realidade. Isso ocorreu uma vez que parte do objetivo inicial da pesquisa foi inviabilizado, diante da suspensão das aulas presenciais, e também das inúmeras dificuldades encontradas para que professore(a)s participassem das atividades dos grupos focais, mesmo que de forma remota, através de plataformas digitais.

Como as atividades do Programa de Mestrado também foram temporariamente paralisadas, a quantidade de incertezas nos rodeava, houve um tempo em que o ostracismo me invadiu, e o medo de não conseguir continuar também. Principalmente quando pensava que pesquisa não é uma via de mão única e a participação de outros atores é necessária. Mas, o retorno do contato com a academia, mesmo que de maneira remota, me trouxe a reflexão de que a escrita é a forma que temos para registrar nossa vivência, de falarmos de nós, por nós mesmos.

Nos reestruturamos e seguimos em frente, ainda tendo a EI numa perspectiva antirracista como farol e luz nessa escrita. Nosso intento, parte também de percebermos que crianças em sua primeira infância, não conseguem se reconhecer na maioria das histórias infantis contidas nos livros, que geralmente são adotados pelas escolas, em que reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis e bailarinas são quase sempre brancos, o lápis “cor de pele” usado para pintar desenhos é geralmente o de tom rosado.

Desde que frequentei a EI essas situações já eram presentes nas escolas. Recordo de um episódio, na Escola Meu Reino Encantado, que me marcou muito: em um desfile cívico de 7 de setembro, fui “selecionada” para participar em cima de um carro alegórico, onde minha amiga branca, viria sentada em um trono (hoje sei



que ela representava a Princesa Isabel) e eu, deveria estar sempre de pé ao lado dela, imóvel (a mucama). Aquilo me causou certa revolta, pois eu não me conformava em não poder me sentar. O fato de passar o desfile todo em pé, enquanto ao lado minha colega desfilava sentada, me causou desconforto. Mesmo naquela idade eu senti um desconforto que foi traduzido assim, “queria estar sentada, também”. Contudo, já sabia, sentia, mesmo com pouca elaboração conceitual devido também à idade, que a significação que estava posta ali não seria a que meu corpo sentiria como adequada. Eu, naquela idade, mesmo com pouca construção simbólica cidadã e de relações étnico-raciais, sabia, no fundo e silenciosamente, mas com toda potência do meu (vir a) ser, que eu não me sentia confortável com a situação de ser “mucama”, sentimento traduzido de modo infantil como “querer estar sentada durante o desfile”. A situação me causou tanta chateação que, rapidamente, encontrei a solução para me ver livre do desfile. Fingi um desmaio e, logo, me tiraram da programação. Não participei da festividade, mas também não fui mucama.

Hoje observo que aquela ação, já poderia sinalizar um ato de revolta e de protesto contra a situação imposta a mim, e que essa é uma questão vivenciada por educandos negros nas escolas e em espaços outros de educação, mesmo nos dias atuais. A partir da segunda série do ensino primário, segui estudando em escolas públicas, onde sutilmente me via como diferente, mas ainda não entendia aquilo como racismo ou discriminação racial. Talvez por inocência ou pelo contexto social de cidade pequena, em que todos se conhecem e convivem, não permitisse que eu percebesse, ainda, isso.

É neste contexto que acontece o segundo apadrinhamento. Tonhe Gordo, prefeito da cidade, meu vizinho, era patrão de minha mãe, como funcionária pública – atuando na Creche Casulo e como empregada doméstica -, na casa deste. Ele se torna mais uma referência paterna para mim, no contexto de ser “praticamente da família.” Hoje, olhando para trás, posso perceber que já havia papéis bem definidos dentro daquela estrutura social. Sempre há. Evidenciando disparidades sociais e raciais que afetam, como observo com mais clareza na atualidade, o

desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem de educandos e educandas.

Isso demonstra as adversidades que crianças, ainda na tenra idade, tem de lidar ao encontrar um espaço escolar em que prevaleça uma ideologia do branqueamento. Sobre isso, Ana Célia da Silva nos diz:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que se internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bom e perfeito (SILVA, 2005, p. 23).

Coadunando com este pensamento, Glória Moura aborda a tendência da escola de privar do educando a possibilidade de incorporar seus saberes prévios e de ter “conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade” (MOURA, 2005, p. 78)”. Sobre isso, a autora aborda a tendência da escola de privilegiar,

[...] apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás toda e qualquer história local, é sempre um relato oral que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações (*idem*,2005,p.78).

Glória Moura ainda nos mostra que, em relação às práticas pedagógicas:

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós no seu meio social. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela (MOURA, 2005, p. 79).

Quando olhamos para “crianças negras e indígenas outros saberes devem ser considerados”, como aponta a professora Inaldete Pinheiro de Andrade, a respeito da importância da memória para a construção da identidade e que essas “formam o patrimônio cultural de cada pessoa” (DISTANTE, 1988, p. 88, *Apud* ANDRADE, 2005, p. 119). Diante dessas abordagens, é necessário discorrer sobre alguns pontos sobre como o racismo se apresenta na EI e o que se sugere para uma educação antirracista.

Partindo da suposição de que é ainda pequena que as crianças iniciam a construção do conceito básico sobre as coisas de seu cotidiano, observa-se que a

criança é um ser que tem identidade própria, um ser único, cujas habilidades devem ser estimuladas. É nessa primeira fase que elas começam a interagir e a desenvolver seus pensamentos. Alguns autores, tais como: Glória Moura (2005), Nilma Lino Gomes (2002, 2005), Vera Candau (2008), Boaventura de Sousa Santos (2006), Kabenguele Munanga (1996, 2012) Eliane Cavalleiro (1998, 2001) e tantos outros, discutem as relações étnico-raciais, a cultura e a identidade dentro e/ou fora da escola e propõem práticas para a construção de uma educação antirracista e inclusiva, de respeito às diversidades culturais e étnicas, desde os anos iniciais.

Já apontamos que de fato existe uma invisibilidade em torno da EI. Quando seguimos para a observação dos planos de curso, componentes curriculares, Projetos Político Pedagógicos e outros documentos oficiais, no diálogo do enfrentamento ao racismo nessa modalidade de ensino, percebemos que essa invisibilidade é ainda mais significativa. Isso se dá, de certa forma, a partir do senso comum que as crianças em sua primeira infância não são capazes de discernir sobre preconceito e discriminação, muito menos de serem provocadores de tais atos, ou do silenciamento praticado pela escola frente às questões de relações raciais como meio de ignorar o problema (CAVALLEIRO, 1998).

Se, por um lado, o ambiente escolar é o lugar onde as desigualdades se apresentam de maneira substancialmente aparentes, esse é também o lugar propício para a superação dessas desigualdades. É nela que o indivíduo, independentemente de sua idade, tem a possibilidade de construir conhecimentos capazes de romper com as imagens estereotipadas, forjadas pela mídia e pela classe dominante. Entendemos, também, a escola como um lugar de construção e desconstrução de conceitos, de formação da personalidade e do caráter, desde os anos iniciais, e seria importante frisar, a partir dos anos iniciais da formação escolar.

Além disso, a escola geralmente é um dos primeiros lugares de interação social que crianças tem fora do seu ciclo familiar, e é nela que irão se deparar com o diferente. Desde o princípio da escolarização, ou seja, na Educação Infantil, a escola tem o importante papel de formação de cidadãos, e através de suas práticas pedagógicas deve refletir sobre a necessidade de se respeitar o diferente, pois, todo

ser humano deve ser respeitado independente de suas particularidades. A respeito do direito à diferença, Santos (2006) afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

A diversidade cultural é muito importante na vida de uma criança, pois compreendemos que não se faz cultura sozinha. Assim, ter acesso a esta diversidade e aprender a respeitá-la, lhe proporcionará uma amplitude de conhecimento. Sendo que no âmbito escolar se aprende a conviver com a diversidade étnica e cultural que formam nossa sociedade. Para Eliane Cavalleiro (1998), a escola é um dos primeiros espaços que as crianças negras experimentam o confronto inter-racial. Ao adotar um discurso de igualdade e de democracia racial, a escola se torna um espaço fecundo para o “racismo silenciado” (MUNANGA, 1996).

Compreende-se que a formação da identidade do indivíduo sofre influência de vários contextos a seu redor, a exemplo da escola, do contexto social, familiar entre outros como afirma Nilma Lino Gomes (2005):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros (GOMES, 2005, p. 42).

Ao afirmar que a identidade não é algo inato, Nilma Lino Gomes (2005) ressalta a importância da criação de redes de trocas sociais e de referências culturais. Isso nos leva a perceber que existem várias formas de ser e de fazer, o que nos possibilita reconhecer as diferenças e as similaridades que ajudarão a construir a identidade de cada um dos alunos na Educação Infantil.

Dentro dessa discussão sobre identidades, ainda podemos compreender a construção social de identidade negra, como uma construção que perpassa pelos âmbitos social, cultural e histórico. Segundo Nilma Lino Gomes essa formação “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação

com o outro” (GOMES, 2003, p. 05). A autora ainda afirma, com propriedade, que construir uma identidade negra no Brasil não é uma tarefa fácil, já que durante toda a história deste país foi relegado ao negro determinados padrões. E, que ainda, se ensina que para ele ser aceito precisa renegar suas origens, nos influenciando a vivenciar um mito da democracia racial, presente nos discursos políticos, sociais e midiáticos, que não retratam a realidade. Como explica Gomes:

“Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (GOMES, 2005, p. 56).

Não reconhecer sua própria identidade, segundo Munanga, “[...] não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante” (MUNANGA, 2012, p. 32). São essas palavras que me remetem a outro momento de minha vivência e da construção da minha consciência sobre a importância de desconstrução dessa imagem estereotipada e desmotivadora que afetavam os educandos. Aqui, chegamos à época em que, na minha vivência, eu experiencio o distanciamento da noção das relações étnico-raciais e me reencontro com minhas raízes. Devido minha passagem pelo grupo de jovens, da Igreja Católica, e nos grupos de convivência social, não me deparei com o racismo escancarado, ou não tenho memória viva de atos discriminatórios, até o momento do nascimento da minha primeira filha, em janeiro de 2000. A Igreja não via com bons olhos as jovens que se tornavam mães solo.

Ao chegar na faculdade, em 2004, depois de nove anos de formada em magistério e já mãe de minha primeira filha, em contato com autores como Leila Hernandez, autora do livro “África em Sala de Aula: Visita à História Contemporânea” (2005), me deparei com uma África que, até então, era desconhecida para mim e tomei a dimensão de quanto e como o racismo nos afeta.

Mas, foi como professora de História e de História e Cultura Africana, no Ensino Fundamental II, e com o reencontro com a minha ancestralidade, através do Candomblé, que pude me reconectar com minhas raízes e compreender o quanto o racismo afeta a vida de crianças e adolescentes. Essa reconexão me mostrou que em um movimento para ser aceito e se encaixar socialmente, muitos de nós, ainda muito novos, somos levados a nos distanciar de nossas origens ancestrais, porque essas são apresentadas a nós como aquilo que é repulsivo, errado e acultural.

Percebo também que é nesse movimento de voltar para si e para os saberes e religião de matriz africana que muitas mulheres e pesquisadoras têm tomado consciência das questões raciais, sociais e sexistas, como observei em relato e produções de Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Kiusam de Oliveira. Essa experiência partilhada com outras mulheres evidencia o quanto a escola pode ser um ambiente de discriminação, preconceito e exclusão velados para aqueles que não se encaixam nos padrões sociais de uma sociedade eurocristã.

Como professora, presenciei a chegada de educandos com autoestima atingida, de tal modo que se sentiam inferiores, imobilizados diante da possibilidade de lutar contra o que os afetava. Durante a convivência com colegas observei o quanto os educandos negros eram taxados como sendo possuidores de um intelecto menos desenvolvido, indisciplinados e desinteressados. Os professores em boa parte, não se importavam em entender os motivos que levavam essas crianças e adolescentes a terem tal comportamento.

Percebia também o quanto era intensa a discriminação (tanto de professores, quanto de educandos) com os estudantes que tinham uma ligação com as religiões de matriz africana, a ponto de esconderem suas tradições. Essa discriminação também me atingia, ainda que de maneira mais sutil ou mais velada. Porém, meu olhar atento me levou à constatação de que havia o movimento inverso, quando alguns desses educandos me viam como mulher negra, candomblecista, que se autoafirmava, isso lhes dava ânimo, para também reconhecerem e assumirem suas origens, suas identidades. Com um movimento que se auto-alimenta, perceber isso me dá/dava cada vez mais ânimo.

Na minha experiência como gestora, de uma escola de zona rural do município de Poções, e anos mais tarde como Coordenadora Técnica do município, acompanhei mais de perto como esses estigmas acompanham, principalmente as crianças negras, desde os primeiros anos iniciais, na EI. Observava que alguns professores, em seu cotidiano, se isentavam de intervir em episódios de discriminação que ocorriam no ambiente escolar, e que muitas vezes, mesmo se dizendo “não-preconceituosos”, esses praticavam ou corroboravam com atitudes racistas. Ao ouvirem, por exemplo, de uma criança negra que outra ou outras a chamaram de “macaco”, simplesmente respondiam: “liga não”, “deixa isso pra lá”, “é assim mesmo, esses meninos são bobos”. Ou quando em “dias de beleza” se recusavam a cuidar dos cabelos crespos das meninas, por dizerem ser “difíceis de lidar”. Por mais que não seja a intensão do professor ou da professora, essa recusa marca a vida de crianças e adolescentes negras, pois como afirma Nilma Lino Gomes (2003, p. 82): “[os] corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória.”

Essa percepção sobre a discriminação sofrida por crianças na EI me inquietam. Será que estou realmente percebendo estes atos discriminatórios? Coisas que atravessaram a minha infância ainda eram vivenciadas pelas crianças? Ou, eu estaria, como afirmavam alguns dos meus colegas apenas com implicâncias de militante “novembrina”? Um apelido dado a mim, por insistir ativamente nas questões raciais, sendo que essas questões só deveriam ser discutidas em novembro.

Ao me questionar, por várias vezes e em vários momentos, observei que meus educandos e educandas realmente vivenciavam o que vivi. E no contato com várias pesquisas da EI e sobre a infância, principalmente das crianças negras, constatei um cenário aterrador com práticas de discriminação, preconceito e racismo, como bem sinaliza Eliane Cavalleiro no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*.

A criança negra que passa por constrangimentos normalmente não é “acolhida” ... *As crianças me xingam de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta elas falam que não tomo banho. Ficam me xingando de*

*preta cor de carvão. Eles me xingam de preta fedida. Eu contei pra professora e ela não fez nada*". (CAVALLEIRO, 2001. p. 146, grifo da autora.).

Daí surge em mim, professora, negra, mãe, ativista social, candomblecista, a necessidade de buscar conhecimento para entender como nós educadores, cuidadores e gestores escolares podemos contribuir para a construção de uma ambiência escolar antirracista, que seja capaz de acolher os educandos, desde e principalmente nos anos iniciais. A intenção é fazer com que possam valorizar sua cultura e seu histórico, de modo que possibilite a construção uma autoestima positiva, capaz de fazer com que os estudantes negros sintam orgulho de suas origens e os não-negros possam respeitar as diferenças, construindo uma ambiência harmoniosa de respeito mútuo.

A Educação Infantil pode se constituir o lugar essencial e privilegiado, onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo. Qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como "pedagogia antirracista" (MUNANGA, 2012, p. 06). Dentro da escola, os olhares geralmente são direcionados ao alunado como todo e os conteúdos são definidos, dando prioridades a alguns deles. Mas isso deve ser repensado dentro de uma postura educacional que se proponha antirracista, como nos afirma Eliane Cavalleiro:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

A partir do pensamento da autora, compreendemos que a educação antirracista precisa partir de conteúdos comuns ao cotidiano dos educandos, que podem estar ligados à história de vida dos seus pais e parentes. Ou, ainda, ligarem o conhecimento de novas histórias, que de fato estejam associadas à luta e



valorização de seus antepassados, desenvolvendo no educando negro e não-negro uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Vale mencionar que o professor ou a professora que se propuser a tal postura deve ter uma escuta atenta e sensível para as narrativas advindas das crianças. Além disso, deve utilizá-las de maneira que estas possam contribuir no processo de construção de conhecimentos e na formação do caráter e da autoafirmação de cada um. Por sabermos que “vivemos numa sociedade que construiu a ideia de igualdade formal "todos são iguais perante a lei " sem muitas preocupações com a concretização dessa igualdade” (DIAS, 2009, p.09), torna-se necessário e urgente pensar e colocar em prática uma proposta de uma educação antirracista.

[...] umas das perversões sub-reptícias da democracia tem sido a maneira pela qual os cidadãos têm sido convidados a se esvaziarem de toda a sua identidade racial e étnica, de forma que, aparentemente, eles se apresentam nus diante da lei. (MaCLAREN *Apud* DIAS, 2009, p. 10)

Desse modo é importante que o educador considere, compreenda e acolha as necessidades individuais dos educandos e busque a construção de um ambiente em que essas necessidades e diferenças sejam respeitadas. Afirmar que essas diferenças não existem, além de invisibilizar a criança, ainda retrai a autoestima e leva a um processo de anulação de si mesma em nome de uma “democracia racial”.

Quando propomos a possibilidade da construção de uma ambiência escolar antirracista, pensamos em um processo de edificação de um espaço que seja acolhedor e capaz de “alterar práticas curriculares racistas e excludentes, inclusive conseguindo dar maior organicidade à Lei 10.639” (SANTOS, 2019 p 54). Diante disso, partimos da necessidade do reconhecimento que o Brasil é um país multicultural,

Constituído de uma multiplicidade de identidades e modos de ser, negros/as, brancos/as, indígenas, mulheres, homens, pertencem a uma sociedade miscigenada que foi instruída ao longo da historiografia brasileira por intermédio de políticas educacionais com orientação monocultural, que privilegie homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente (ALBUQUERQUE, 2012, p 05).

Segundo Vera Candau, discutir multiculturalismo dentro da pedagogia requer do educador “posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários, têm sido submetidos historicamente por grupos mais poderosos” (CANDAU 2008 *Apud* ALBUQUERQUE 2012, p 05.). Em uma palestra no formato remoto, organizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Planalto, cidade distante 20 quilômetros de Poções no dia 26 de maio de 2021, a professora e pesquisadora Leila Hernandez, disse que “A escola é a potência da igualdade”. Partindo dessa afirmação, compreendemos que a escola possui ferramentas necessárias para fornecer aos educandos, em especial, para os educandos de EI, um ambiente que lhes proporcione um crescimento pessoal, identitário e étnico-racial.

## CAPÍTULO 3

### **3. Sistema educacional brasileiro: da necessidade de escolarização ao advento da BNCC**

Partindo de uma breve análise de como se forma o sistema educacional no Brasil, nesse capítulo busco discorrer brevemente sobre as propostas de oferta de escola pública desde a Constituição de 1826, as tentativas de unificação de currículo e as reformas educacionais, utilizando-me de uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando os seguintes documentos: Constituição Federal (1988), LDB (1996), diretrizes e resoluções. Esse processo de reconstrução histórica torna-se necessário para a melhor compreensão da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, da sua chegada no município de Poções (BA), como se verá adiante. Além disso, me apoio em teóricos(as) como Dermeval Saviani (2013), Elizabeth Macedo (2014), Nilda Alves (2018), Inês Barbosa de Oliveira, sempre buscando observar também a atuação dos movimentos sociais, diante do processo que culmina no advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da Portaria 1.570 de 20 de dezembro de 2017. Busco, ainda, compreender o impacto da BNCC na vida de educadores, educandos e comunidade, sobretudo para a EI numa perspectiva antirracista.

Assim, em síntese, neste capítulo apresento brevemente alguns projetos de organização do sistema educacional no Brasil, dos séculos XX e XXI, olhando criticamente para tais idealizações. Além destes paralelos com projetos que vieram antes da BNCC até sua culminância e aplicação, ressalto os impactos desses projetos sobre o currículo, principalmente para os educandos da Educação Infantil, refletindo sobre a existência de elementos para a construção de um ambiente educacional antirracista.

### **3.1 Panorama sobre organização do sistema educacional pré-BNCC**

Antes de falarmos propriamente de BNCC, apresentaremos as primeiras tentativas de organização curricular para o sistema educacional brasileiro. Foram encontrados vários projetos que, ao longo do século XIX, vão restringir o acesso à educação pública e direcionar o ensino apenas para ler, escrever, contar e para a disseminação dos valores cristãos.

Um exemplo disso foi a proposta de “instrução pública” discutida pelo Parlamento Brasileiro, desde 1826. A partir daí, percebemos que desde essa época os graus mais altos de instrução eram destinados ao público dos grandes centros urbanos, o que dificultava ou mesmo impossibilitava o acesso para as pessoas de baixa renda e/ou que moravam em áreas mais interioranas (SAVIANI, 2013).

Conforme Dermeval Saviani (2013), é possível observar que desde as primeiras tentativas de oferta de ensino público já havia uma preocupação em priorizar um ensino mais tecnicista, voltado para atender os interesses das elites e que favorecia a manutenção da dominação ideológica da população mais pobre. Ao longo do século XX, a Educação Básica Brasileira sofre fortes intervenções tanto internas, lideradas por grupos que compunham a elite brasileira, quanto externas, posteriormente, pelos órgãos de controle internacional, como o Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. Estes agentes transformam o sistema educacional em um campo de disputa de poder e influência ideológica, evidenciando avanços e retrocessos e os embates entre segmentos da sociedade que possuem interesses antagônicos. Por um lado, grupos que requerem uma educação pública de qualidade, que atenda a todos, para a formação integral do cidadão, e de outro os interesses da elite, que quase sempre busca na educação um meio de atender às necessidades mercadológicas e neoliberais.

Neste sentido, Saviani (2013) chama a atenção para o fato de que, nas primeiras décadas do século XX, a educação passa a ser vista como grande “salvadora”, em parte, devido ao momento de crescente urbanização e modernização no país, mas também ao contexto político e ideológico que via na necessidade de modernização do país sua grande meta. A escolarização se tornou

um importante instrumento político, disputado por grupos evolucionistas que visavam um ensino mais laico, que não sofresse influência religiosa e que entendiam a urgência de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Por outro lado, havia a disputa por grupos de conservadores católicos que, receosos em perder força e influência sobre a sociedade, buscavam cada vez mais uma educação doutrinadora. A ruptura entre esses dois grupos que integravam a Associação Brasileira de Educação se dá com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1931, que culminou numa reforma educacional histórica, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2013).

A série de decretos assinados neste ato trouxe mudanças consideráveis para a educação, dentre as quais podemos citar: a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a organização do ensino secundário e superior e o reestabelecimento do ensino religioso ao currículo. Contudo, as ideias propostas no Manifesto dos Pioneiros foram sufocadas pela Constituição de 1937, que inaugura o Estado Novo, regime político instaurado por Getúlio Vargas (1937 - 1945). Esse período revela a grande dualidade da educação brasileira, evidenciando que a população mais favorecida buscava uma educação secundária e superior, enquanto a classe trabalhadora só tinha disponível os cursos primários e profissionalizantes para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho.

A procura pela qualificação rápida se evidencia nos decretos que criam os cursos da Escola Normal, Escola Agrícola, Escola Comercial, e programas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dentre outros que integram o que conhecemos como “Sistema S”. Esse sistema de ensino era responsável por formar e entregar ao mercado de trabalho profissionais qualificados com a velocidade que o crescimento econômico exigia, para “atender a demanda do setor produtivo, resultante da incipiente implantação da indústria pautada na organização e gestão da produção taylorista/fordista” (BRANCO; BRANCO; ZANATA, 2018, p. 06), que fica, ainda mais evidente nas décadas seguintes, sobretudo durante o governo de Juscelino Kubistchek (1950-1955) e também durante o período de Ditadura Civil-Militar (1964-

1986), em que se observa o crescimento industrial no país, especialmente nas regiões Sudeste e Sul.

Em 1971, o sistema educacional brasileiro passa a ser regido pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/1971), que instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), essas diretrizes foram instauradas em uma época de grande crescimento industrial do país, e “a modernização da economia brasileira implicou a redefinição das relações capital/trabalho” (INEP, 1982 p. 05). Desse modo, era necessário, por um lado, que a educação atendesse às demandas do mercado de trabalho, que carecia com urgência de mão de obra técnica especializada e, por outro, que conseguisse solucionar o problema do aumento abrupto da “clientela escolar” ocorrido com a migração de pessoas das regiões interioranas do país, para os grandes centros urbanos em busca de emprego. O ensino de segundo grau passa então a ter uma característica mais tecnicista e adequado “ao universo empresarial” (INEP, 1982, p. 27).

Nesse cenário, os cursos profissionalizantes têm um crescimento expressivo no Brasil e, não distante a essa realidade, no município de Poções (BA) a comunidade tinha o Centro Educacional Cenecista de Poções. Essa escola fazia parte de um programa denominado Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) e oferecia o curso de Magistério – com um público majoritariamente feminino, do qual eu fiz parte – que garantia a formação de professores, e o curso técnico em Contabilidade – destinado ao público masculino – que preparava os jovens para o trabalho no comércio, em escritórios de contabilidade ou em instituições bancárias.

Apesar de ser uma escola parcialmente privada, onde estudantes que conseguiam comprovar ser de origem pobre eram contemplados com bolsa parcial ou integral, esses cursos eram amplamente procurados, por serem a garantia de emprego quase que imediato em uma cidade pequena. Outra forma de acesso rápido ao mercado de trabalho eram os cursos técnicos, ofertados pelo Instituto

Universal Brasileiro, sob a tutela do Governo Federal, que promovia qualificação em diversas áreas e cursos, viabilizado pelos Correios.

Pelo que foi possível observar, conforme apontado pelo INEP, em consonância com o pensamento de Luiz Antônio Cunha (1975), essa tentativa de implantação de uma base comum para o ensino técnico “mostra a impossibilidade de se organizar um ensino generalizado, profissionalizante a nível de 2º grau, tendo em vistas necessidades do mercado de trabalho” (CUNHA, 1975, p. 48-49).

Dentre as razões, citadas pelo autor a imprevisibilidade do mercado de trabalho, as especificidades regionais e a pouca absorção da mão de obra especializada nas pequenas cidades são apontadas como inconsistências para que esse projeto educacional tivesse êxito em âmbito nacional (CUNHA, 1975). Dessa maneira, percebe-se que na maior parte do século XX houve uma tendência, por parte do Governo Federal, em priorizar no país um currículo escolar voltado para uma educação tecnicista, atendendo aos interesses da elite dominante e órgãos internacionais. Tal configuração impactará os índices educacionais da população brasileira, bem como as políticas educacionais e a forma como a própria sociedade compreende o processo de educação escolar formal.

Na contramão deste pensamento, os movimentos sociais, sobretudo os surgidos durante o período posterior ao Regime Civil-Militar, a exemplo dos movimentos organizados por sindicato de professores – do Fórum Nacional de Luta Pela Escola Pública e o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) – intensificaram as discussões e a luta pelo direito a escola pública inclusiva e de qualidade para todos, e não apenas com o viés tecnicista, anteriormente ressaltado nas políticas governamentais, voltadas para a educação formal. Ademais, os movimentos sociais foram determinantes para esse processo, com várias sugestões e propostas, como as que “foram debatidas pelas organizações negras no campo da educação com o objetivo de que na nova constituição fossem contempladas ações visando o combate ao racismo” (SILVA, 2017, p. 10).

Pode-se dizer que a pressão e luta exercidas pelos movimentos sociais induzem a inclusão do direito pela educação na Constituição Federal de 1988, que nos Art. 205 e 206 afirmam:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais (...) (BRASIL, 1988).

De acordo com Maria Glória Gohn (2016), a luta dos movimentos sociais por educação seguiu atuante nos anos posteriores à Carta Magna de 1988, nos anos 1990 até,

a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em 1996; mas as reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio alteram de tal forma o cotidiano das escolas que deu as bases para outras mobilizações pela educação. Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas (passagem de ano sem exames), (...) entre outras, foram pautas da agenda do movimento popular na área de educação. (GOHN, 2016, p. 05).

Não é à toa que vários teóricos e autores, a exemplo do célebre Paulo Freire, vão defender a construção de políticas curriculares que dessem mais autonomia às escolas e buscassem uma educação popular e democrática com qualidade social. Na concepção de Paulo Freire (1996), uma escola que se propõe a ser democrática precisa ter como princípios a participação e a autonomia. Isso significa dizer que educadores, educandos (de todas as modalidades de ensino), pais ou responsáveis, tanto na elaboração quanto na prática e aplicação do currículo devem compreender que a comunidade em que a escola está inserida também podem contribuir de várias maneiras para a construção deste currículo, cabendo à escola valorizar e incorporar essas contribuições na política pedagógica e estimular a diversidade de participação nas decisões e ações sobre o currículo (FREIRE, 1996). O autor afirma que essa participação,



Implica, por parte das classes populares, um “estar presente da História” e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi promulgado. (...) Para nós, os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente (FREIRE, 1996, p 75).

Em complementaridade ao pensamento de Paulo Freire sobre a necessidade de autonomia das escolas na decisão do currículo, Licínio Lima (2000) ainda afirma que,

(...) a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não é concretizável à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as ações e as decisões individuais e coletivas dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos que fazem a educação e que são a escola (LIMA, 2000, p.94).

Para entendermos melhor a importância do currículo, faz-se necessário que compreendamos, antes, a sua definição, e para tal nos valeremos inicialmente do que nos aponta José Gimeno Sacristan (2013). Para o autor, o currículo pode ser definido de uma maneira mais simplificada ou mais complexa, a depender do objetivo desejado, desse modo:

(...) afirmamos que currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTAN, 2013, p. 16).

A partir dessa definição compreendemos o quanto pode ser complexo construir e organizar um currículo escolar, posto que há vários fatores envolvidos neste processo. José Gimeno Sacristan (2013) salienta questões básicas que conduzem e interferem na escolha do currículo, como as seguintes questões: *o que ensinar?, com qual interesse ensinar?, quais recursos e materiais utilizar?, e quem e como avaliar o “fracasso e o êxito”?* (SACRISTAN, 1998).

Diante do exposto até agora, observo que as perguntas apontadas por Sacristan (1998) devem estar presentes no momento de escolha dos conteúdos e

das metodologias que serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, com intuito de alcançar uma educação que possa ir além da simples, embora também importante, abordagem tecnicista do conhecimento. Sobretudo, por compreender que ensinar é um ato político e que as escolhas que fazemos podem contribuir para uma educação emancipatória, capaz de promover mudanças políticas e socioculturais ou contribuir para a manutenção de uma ordem pré-estabelecida. Como bem nos lembra Paulo Freire (2000),

Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com a educação, com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo. (FREIRE, 2000a, p. 91-92).

Diante dessa reflexão, acredito que um currículo que seja construído de maneira unificada e imposto verticalmente dificilmente atenderá às necessidades e às especificidades que as comunidades escolares possuem. E, compreendendo que o projeto de educação passa por um projeto político, econômico e sociocultural, cabe ainda a pergunta: *a quem e para que seria interessante a implantação de uma base curricular unificada no Brasil?*

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem sido um espaço de intensos debates sobre mudanças no currículo escolar, sobretudo com a proposta do Ministério da Educação (MEC) em criar uma comissão para a elaboração de uma base comum a ser aplicada em todas as escolas do país. Segundo Elizabeth Macedo (2014), essa discussão remonta aos anos 1980 e alcança uma concretude com a LDB (1996), que já previa a necessidade de uma base nacional comum, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) elaborados pelo Governo Federal, para subsidiar e orientar a elaboração de currículos e a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1997;1999), e com o Plano Nacional de Educação, lançado em 2014, que determina 20 metas a serem cumpridas pela Educação até 2024. É perceptível, assim, a problemática sobre quais conteúdos e disciplinas devem estar presente neste possível currículo unificado.

Em relação aos organismos envolvidos na elaboração de uma Base Curricular para a Educação Básica no Brasil, Elizabeth Macedo (2014) afirma que além da participação de agentes públicos no debate, também há a participação de instituições financeiras e empresas como “Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos Pela Educação e Amigos da Escola” (BRANCO; BRANCO; ZANATA, 2018, p. 57). A partir dessa afirmação, podemos constatar a expressiva influência do mercado financeiro e de organizações nacionais e estrangeiras sobre o sistema educacional brasileiro, muitas vezes determinando o que, quando, como e para quem se deve ensinar. E, ainda promovendo, como relatado no histórico aqui apresentado, apenas uma educação tecnicista voltada para a disponibilização de mão de obra no mercado de trabalho. Será diante deste cenário e com a problemática aqui apresentada, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aparece como uma nova proposta curricular para todo o Sistema Educacional Brasileiro, como se verá na sequência.

### **3.2 BNCC e suas versões**

As discussões apresentadas até aqui chamam atenção para a complexidade envolvida na idealização e construção de um currículo comum para todos, culminando no que se apresenta no contexto atual: a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de construção do documento norteador da BNCC teve início com o atendimento das orientações do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015, ainda durante o governo de Dilma Rousseff.

Naquele contexto, o MEC publicou a Portaria 592, que instituiu a Comissão de Especialistas, que foi sendo reestruturada no decorrer do processo e que seria responsável pela elaboração de uma Base Nacional Curricular – BNC, como a proposta foi nomeada inicialmente. Essa equipe contava com 116 membros, sendo em média 4 especialistas por disciplina, e formava uma Comissão Bicameral que auxiliaria o Ministério da Educação na organização do documento. Compreendemos que a proposta seria elaborar algo nos moldes dos PCNs, como guia, para que as

redes de ensino/escolas elaborassem seus currículos. No decorrer de sua elaboração o documento tomou outra dimensão, e como está posto em sua redação inicial, a 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). (BRASIL, 2016).

O texto inicial da BNCC ainda afirma que os objetivos de aprendizagem serão norteados pelas estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.1 e 3.2 da Meta 3 do PNE<sup>4</sup> (2014). Essas estratégias tratam especificamente da universalização de uma base comum para a Educação Básica e da formação e capacitação de professores (BRASIL 2014). A portaria ainda trata das atribuições e dos prazos a serem cumpridos pela comissão, conforme o Art.2º,

É atribuição da Comissão produzir documentos preliminares da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de educação – CNE até final de fevereiro de 2016 (BRASIL, 2015).

A escolha dos integrantes passou por três alterações durante o tempo de estudos e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (2015-2017), devido à mudança de governo, e sofreu algumas críticas, inclusive sobre o interesse de alguns membros do MEC que tinham relações com grupos políticos e empresariais. (AGUIAR, 2017). Os nomes da rede pública de educação foram indicados por dois órgãos: a União Nacional de Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). A partir daí, a equipe se dividiu em grupos, organizados em anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sobre a interferência de grupos privados na elaboração da BNCC, Theresa Adrião e Vera Peroni afirmam que

---

<sup>4</sup> O PNE é constituído de 20 metas, são objetivos quantitativos e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar um determinado problema. As estratégias por sua vez, são possibilidades, formas de enfrentar os desafios da meta. <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>

Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusiva do campo educacional, organizam-se em instâncias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional. (ADRIÃO; PERONI 2018, p.49).

As autoras ainda chamam atenção para a interferência do setor privado no sistema educacional brasileiro, e afirmam que após o golpe parlamentar, que resultou no *impeachment* de Dilma Rousseff, essa intervenção se tornou mais intensa, a ponto de se tornar uma “política nacional referendada por alterações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 50), e expressa a “privatização da Educação Básica, quando interfere no que a escola tem de fundamental: o trato com o conhecimento por meio da definição de um currículo”. (*idem*).

Antes de falarmos da redação final da BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017, vale ressaltar que o documento teve três versões, que serão brevemente discutidas a seguir.

A primeira versão do documento foi elaborada pelas equipes de especialistas citada acima, e a despeito do processo de construção dessa “base” como nos chama atenção Renato Janine Ribeiro, “importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação” (1ª versão, 2017). Disponibilizada para consulta pública pela internet, entre outubro de 2015 e março de 2016, de acordo com os registros do MEC, a primeira versão da BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Participaram cerca de 300 mil pessoas e instituições, e tais informações foram catalogadas e sistematizadas por especialistas da UNB e da PUC-Rio e serviram de subsídio para a elaboração da “segunda versão” (AGUIAR, 2018).

A princípio seriam definidos componentes curriculares básicos para todas as áreas do conhecimento, considerados importantes no processo de aprendizagem

dos estudantes na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) em todo o país, que garantissem o pleno direito à educação (BRASIL 2015). O documento indicava a necessidade de uma base nacional para a educação, respeitando a parte diversificada do currículo. Parte essa que é em tese, deveria garantir às instituições escolares a implementação de conteúdos complementares a serem definidos pelas instituições e/ou pelas redes de ensino e aponta alguns objetivos como a valorização de si e do outro, “sem discriminação por etnia, gênero, origem, idade, convicções ou credos cuidado com a saúde e o bem-estar individual e coletivo, a experimentação e vivência com a diversidade cultural, entre outros”. (BRASIL, 2015).

Além disso, o documento previa a organização estrutural das etapas da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e, reafirma as quatro áreas de aprendizagem – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática –, como as principais áreas do conhecimento a serem desenvolvidas. Vale mencionar que tais parâmetros já haviam sido propostos pelo PNE, fornecendo ainda orientações sobre a educação inclusiva e trazendo eixos estruturantes definidos para cada área, desde a EI até o Ensino Médio. Os temas integradores, como são chamados e apresentados na redação do documento, se assemelham aos temas transversais já propostos em legislação anterior, – caso dos PCNs – mas ganham uma nova nomenclatura, tais quais: Consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas.

Pelo que foi possível perceber após a leitura da primeira versão da BNCC, a princípio, nos objetivos e nos componentes, sobretudo para a área de Humanas, essa primeira versão da Base pretendia apresentar uma proposta mais próxima da decolonialidade (QUIJANO, 2005). É possível afirmar isso, pois, na redação desta versão havia uma tentativa de rompimento com a dominação eurocêntrica e com a ideia de história única, pretendia-se valorizar os saberes e as tradições locais, promover uma ruptura com a tradição curricular da escola e, ainda, sugeria um novo modelo que respeitava e reverenciava a contribuição do negro e dos povos originários para a formação social, econômica e cultural do Brasil.

Além disso, a primeira versão da BNCC enfatizava as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tendo-as “como elementos fundamentais para o convívio com a diversidade” (BNCC, 2015, p. 240). Sabe-se que tanto a efetiva aplicação curricular da Lei quanto a adoção das premissas contidas na BNCC carecem ainda de movimentos posteriores, trata-se efetivamente de um processo educacional longo e histórico, contudo, vale o registro de que havia, na primeira versão da BNCC, uma tendência para uma postura mais decolonial para a educação brasileira.

Em maio de 2016 foi apresentada uma nova versão da BNCC para consulta pública. De acordo com Márcia Ângela Aguiar (2017), essa segunda versão teve a supervisão da UNDIME e do CONSED, e a participação popular se deu através de seminários organizados por essas instituições, contando com cerca de nove mil contribuições (AGUIAR, 2017). Para a autora, essa participação foi considerada ínfima, observando-se o grande número de educandos e educadores do território nacional. A autora faz críticas à metodologia utilizada por essas instituições ao apontar que as discussões foram feitas em grupos organizados, coordenados e moderados,

por área de estudo/componentes curriculares, que em sua maioria apresentavam slides com os objetivos e conteúdos e os participantes optavam pelas seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente, discordo parcialmente, e indicavam propostas de alteração se fosse o caso. (AGUIAR, 2017, p. 11).

Para Márcia Ângela Aguiar (2017), tal configuração adotada para organização dos trabalhos certamente não contemplava com concretude as realidades diversas do país. Vale salientar que no texto de apresentação, o documento aponta a relevância da participação dos movimentos sociais na definição do que seria os direitos de aprendizagem,

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, explicitou a importância dos movimentos sociais para o respeito e a consideração às diferenças entre sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar à sua expressão. Na BNCC, o respeito e a consideração a que alude o parecer se explicita na oferta de condições para que todos os brasileiros e todas as brasileiras tenham acesso à conhecimentos e a condições de aprendizagem

e desenvolvimento que lhes assegurem o pleno exercício da cidadania. (BNCC, 2016 p. 25).

Ainda sobre direitos de aprendizagem, o texto da BNCC em sua segunda versão afirma que,

Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. Nesse sentido, no âmbito da BNCC, são definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Esses direitos se explicam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana, integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. (BNCC, 2016 p. 33).

Ao que nos parece, em sua segunda versão, a BNCC, a princípio mantinha como na primeira, um compromisso com uma educação integral e emancipatória baseada em princípios éticos, políticos e estéticos que já se faziam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Governo Federal, no final da década de 1990. Diante disso, Jane Bitencourt (2017) acentua que na estrutura do documento continha,

Quatro eixos de formação para o ensino fundamental e quatro para o ensino médio. Destes eixos derivam os objetivos gerais de formação por área, daí os componentes curriculares e finalmente os objetivos de aprendizagem. Esta sequência de categorias compõe a estrutura proposta para a BNCC, que já se fazia presente na primeira versão, mas agora se torna melhor definida. (BITENCOURT, 2017, p. 559).

De acordo com a autora, outro ponto positivo do documento é a preocupação com temáticas que proporcionam respeito e acolhimento às diversidades, sem preconceito de etnia, gênero, sexualidade, ou credo religioso, bem como proporcionar diálogos entre diferentes grupos culturais, reconhecendo-as como parte integrante da cultura universal e local.

Em relação ao currículo e às modalidades de ensino, as duas primeiras versões apresentam organização e opiniões bastante parecidas, alinhadas às disposições da LDB, e em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A



segunda versão da BNCC traz ainda orientações para que o planejamento curricular seja consolidado nas unidades escolares, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), atendendo às especificidades locais/regionais.

Entretanto, de acordo com a nossa análise, de como se deu as consultas e contribuições de professores e outros atores ligados ao processo educacional, como já foi relatado acima, no nosso entendimento o documento não foi elaborado com a participação efetiva dos professores. Isso para nós seria o caminho para que as verdadeiras realidades das escolas e das comunidades em que essas estão inseridas sejam de fato retratadas e incluídas no currículo escolar.

Após análise, observamos que a segunda versão do documento, possui pontos positivos, como, por exemplo, o de ainda manter uma visão decolonial e mais comprometida com o respeito às diferenças e à diversidade, e a possibilidade da construção de um currículo mais próximo da realidade de cada escola. No entanto, a forma como ela foi construída, com uma participação pequena de Educadores e gestores escolares, e com pouca ou quase nenhuma participação popular resultou em um documento que abre brechas para a construção de um currículo diverso e, inclusive, para a não observação dessa diversidade.

Dessa movimentação tem origem a terceira versão da BNCC. O contexto em que aconteceu a elaboração dessa terceira versão foi bastante conturbado, pois o país passava por um momento político bastante tenso, em que os governos democráticos, sobretudo o Governo Federal, passava por ataques e pressões de alas conservadoras, que articularam o *Impeachment* da então presidenta Dilma Roussef, por exemplo. Por trás dessa movimentação, estava o interesse de tradicionais grupos da elite política e econômica brasileira que tinham como principal motivação a manutenção do *status quo*, dos meios de controle e das diretrizes para a educação brasileira. Com a mudança de governo, houve também a reestruturação do Ministério da Educação e, por consequência, a reorganização do CNE, com a indicação de novos nomes. A partir daí o documento referencial da BNCC ganha uma nova roupagem.

Entre a segunda e a terceira versão do documento, existem alterações bastante consideráveis. A segunda versão traçava um percurso de reafirmação de princípios éticos, políticos e estéticos que priorizavam a garantia do direito à aprendizagem e desenvolvimento dos educandos; expressava um compromisso com a discussão sobre diversidade cultural, étnica, gênero; reafirmava o compromisso da escola com a construção de uma sociedade justa e mais igualitária, com uma postura inclusiva e reconhecadora das diferenças. Já a terceira versão da BNCC faz uma menção superficial ao que seria esses princípios, transformando esses direitos em desenvolvimento de competências, distribuídas nos componentes curriculares. Os objetivos gerais e específicos de cada etapa da aprendizagem também passam a ser redefinidos como competências e habilidades essenciais (NEIRA, 2017).

Observa-se, desde logo, o retorno do discurso anteriormente mencionado, de uma educação que privilegia uma concepção tecnicista que objetiva, em detrimento de outros temas educacionalmente relevantes, a ampliação da mão de obra disponível no mercado de trabalho fluído e cada vez mais competitivo do século XXI. Dessa maneira, o documento diz,

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. 08).

Aqui é possível observar a mudança de entendimento entre as duas primeiras versões da BNCC e o que se apresenta, na sua terceira e definitiva versão. Nota-se que os objetivos gerais perdem peso em relação as competências e as habilidades, que são priorizadas e, de acordo com Marcos Garcia Neira (2017),

O documento oficial retoma a preocupação com os comportamentos anunciada por Tyler (1974), expressando-a naquilo que Perrenoud (1999) definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. Tal como aparecem nessa política curricular, as competências respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes em um mercado em constante transição. (NEIRA, 2017, p. 03).

Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC foi encaminhada para o CNE, e na análise de Márcia Ângela Aguiar (2018) tal versão continha muitos “limites” que foram constatados em audiências públicas realizadas pelo Conselho, e de uma versão para outra alguns cortes foram feitos. Além disso, o documento apresentava apenas as bases para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem mais informações e ainda excluindo o Ensino Médio da discussão.

Márcia Ângela Aguiar (2018) ainda faz duras críticas à metodologia e à celeridade empregada pelo Ministério da Educação na consulta pública ao documento. Destaca que a metodologia utilizada pelo MEC, realizando apenas cinco consultas públicas nacionais, entre junho e setembro de 2017, uma em cada Região Geográfica do país (uma capital por região), demonstra uma construção “verticalizada, denominada de participativa” (AGUIAR, 2017, p. 15). Ainda questionando a forma como se deu a aprovação da BNCC, a autora chama atenção para o pouco tempo que foi determinado ao CNE para analisar e emitir pareceres e, que como está registrado em ata,

A Comissão Bicameral do CNE realizou debates que levaram à proposição de sugestões e alterações no documento, sugerindo, entre outros assuntos, a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras. (AGUIAR, 2018, p.12).

No entanto, em mais uma manobra para acelerar os processos, houve por parte dos Conselheiros a proposta de analisar apenas um dos pareceres, como forma de alcançar unanimidade na aprovação do documento ao contrapeso de, infelizmente, tratar de tema tão delicado e relevante para o Brasil “a toque de caixa”. Pode-se dizer que “essa situação inédita já sinalizava a complexidade da matéria e a necessidade de discussão pormenorizada pela Comissão Bicameral e, posteriormente, pelo Conselho Pleno do CNE (AGUIAR, 2017, p. 12).

Como já observamos, o processo de elaboração e aprovação da versão final da BNCC foi intenso, acelerado e sofreu duras críticas de pesquisadores e de membros do CNE, inclusive com pedido de vistas de três membros da Comissão Bicameral: Márcia Ângela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttiman e Aurina Oliveira

Santana. O Presidente do CNE concedeu o pedido de vistas, entretanto, informou aos conselheiros que teriam o prazo de uma semana para análise de todo o documento, o que não seria suficiente para apontar as falhas na construção do texto, nem para discutir as mudanças devidas. Marcia Ângela da Silva Aguiar afirma que esse prazo sinaliza a pressa na “tramitação e eventual aprovação da BNCC, em detrimento a uma análise detida, requerida por um pedido de vista de matérias de grande importância para a agenda nacional” (AGUIAR, 2017, p. 13).

Assim, numa espécie de manobra coordenada para acelerar a implantação da BNCC no país, a terceira e última versão foi aprovada “a toque de caixa” pela maioria dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), faltando a parte referente à etapa do Ensino Médio. Ou seja, o objetivo era apenas atender às necessidades urgentes da aprovação e sanção da Portaria 1.570, de dezembro de 2017, que define a Base Nacional Comum Curricular, tendo nítido caráter político e mercadológico, ambos entrelaçados aos interesses de avaliações institucionais de órgãos nacionais e estrangeiros.

Como parece ser costume em processos definidos sem ampla e democrática participação popular, não houve a mesma urgência e preocupação com a formação de professores, gestores e coordenadores escolares, o que acabou ficando a cabo das secretarias estaduais e municipais. Contudo, sabemos, nem sempre esses órgãos possuem recursos financeiros ou mesmo interesse, por parte dos gestores públicos de educação para que essa formação aconteça de maneira satisfatória. Em muitos casos, as discussões acerca da BNCC ocorreram de maneira superficial, coordenadas por equipes de consultorias em parceria com as secretarias municipais de educação, para a construção dos documentos curriculares referenciais dos municípios.

Diante do histórico do processo de construção da BNCC, brevemente exposto aqui, e mais especificamente diante do último aspecto mencionado, apresento na sequência o processo de elaboração do Referencial Estadual da Bahia e do Referencial Municipal de Poções, na perspectiva de descrever e analisar seu contexto de construção diante de rupturas e permanências em relação as

legislações anteriores e à BNCC, em especial para a Educação Infantil numa perspectiva antirracista.

### **3.3 BNCC e Educação Antirracista**

Como já citamos, é sabido que as questões referentes às relações étnico-raciais na Educação só ganharam notoriedade no Brasil, com a reabertura da democracia no país, após o enfraquecimento do regime cívico-militar. Foi através das lutas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, motivado pelo enfrentamento à ideia de democracia racial (SANTOS, 2014). Entendendo que as políticas elaboradas na época possuíam um caráter universalista e não davam conta das questões que afetavam a população negra no Brasil, o Movimento apresenta uma série de documentos com propostas de políticas públicas afirmativas educacionais e do trabalho, de enfrentamento ao racismo e de luta por igualdade e reconhecimento, negada aos negros desde o período de escravização.

Compreendemos que essas várias lutas nos trouxeram grandes avanços, como a aprovação dos PCNs que trazem em um de seus temas transversais a discussão sobre as relações étnico-raciais e reconhecem a formação multiétnica e multicultural do Brasil, e a aprovação da Lei 10.639/03 e posteriormente da Lei 11.645/08, que versam sobre o ensino de história e cultura dos africanos e dos indígenas no Brasil. No entanto, entendemos que a aprovação da BNCC propõe um currículo unificado com uma educação prioritariamente técnica, com ênfase nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, e diminui a importância de uma educação integral e multicultural.

Além de priorizar uma formação tecnicista, ao afirmar que o aluno deve ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências e habilidades que o qualifique para enfrentar os desafios impostos pela sociedade contemporânea – por isso, entendemos sociedade capitalista – tornando-se apto para o mundo do trabalho e para o empreendedorismo, a BNCC ao deixar a cargo dos estados e municípios a tarefa de tratar sobre o que afirma ser “temas contemporâneos que afetam a vida humana na escala local, regional e global,

preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p.19), acaba eximindo o Estado do compromisso de ofertar uma educação antirracista e de combate ao preconceito e às desigualdades sociais no país.

A temática de Educação para as Relações Étnico-raciais é obrigatória nos currículos e em todas as áreas do conhecimento desde 2003, mas aparece no documento como tema a ser discutido apenas nos componentes curriculares de História, Geografia, Arte, Ensino Religioso e Linguagens, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nos Formativos de Ciências Humanas e Linguagens, e são negligenciados na etapa de Educação Infantil. Observamos também uma breve menção, ao se tratar dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), onde o documento afirma que:

Já o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (BRASIL, 2019, p.07).

Ao afirmar que os TCTs são aqueles que atravessam as escolas e comunidades em que estão inseridas, mais uma vez, a BNCC exime o Estado de sua obrigatoriedade e determina que fica a cargo do professor observar quais dos quinze temas propostos é de interesse para ser trabalhado, de acordo com o que ele perceba (ou não) no cotidiano escolar. Com isso, vai depender do grau de consciência social, étnica e política que o professor e/ou a gestão escolar tenham, para que a temática seja abordada. Em uma das escolas em que eu estou lotada por exemplo, que recebe um quantitativo grande de crianças e adolescentes oriundos de bairros periféricos e da zona rural do município, em sua maioria negros ou mestiços, os professores, ao escolherem o Tema Transversal a ser trabalhado, optaram por Saúde na Escola. Levando em conta que as aulas estavam acontecendo de forma remota, por conta da pandemia do Covid-19, compreendo que embora este seja um

tema relevante, a Educação para as Relações Étnico-raciais e das Relações de Gênero e Sexualidade são temas que precisam ser trabalhados cotidianamente.

Em uma sociedade como a nossa, onde a identidade negra é algo que precisa ser construído a partir de um entendimento e um reconhecimento histórico, cultural e social de si e da sua relação com o outro (GOMES 2012), discutir sobre relação étnico-racial precisa ser uma ação permanente, e não algo a ser ou não eleito de forma tão subjetiva. Para Kabenguele Munanga, essa construção é a “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil.” (MUNANGA, 1994, p.187).

Dialogando com o autor, compreendemos a necessidade dessa tomada de consciência e entendemos também que ela se faz de maneira gradativa, em um movimento que envolve outros atores, inúmeras variáveis e processos. Destacamos, ainda, que o documento se refere aos afrodescendentes e sua história, apenas como componente curricular a serem trabalhados em Ciências Humanas, Geografia ou História:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afrobrasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação, e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p.401).

A princípio, podemos entender esse trecho como um compromisso da BNCC com uma educação antirracista e antiegemônica. No entanto entendemos que ao transformar em componente curricular o que deveria ser uma política pública de educação nacional, a discussão das relações étnico-raciais e a situação da população não branca historicamente subalternizada, se fragiliza e pode ou não permanecer nos currículos escolares, ou sendo tratadas de forma descontextualizadas e/ou

apenas em ações pontuais, a exemplo de 13 de maio ou no mês de novembro, para alívio de consciência daqueles que querem se mostrar “não preconceituosos”. Nesse sentido, corroboramos com Luiz Fernandes Oliveira quando aponta a importância e envolvimento do professor na luta antirracista, sendo também protagonista nesses embates e discussões, e

[...] mais do que proposições retóricas e antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. E isso não requer somente uma formação pedagógica e teórica fundamentada em processos cognitivos formais (OLIVEIRA, 2020, p.17).

Na atual conjuntura, onde o chefe de governo afirma que no Brasil o racismo é uma coisa rara e ao mesmo tempo protagoniza falas e atitudes preconceituosas das mais variadas, replicadas por seus apoiadores, manter latente essa discussão, se torna um ato de resistência e de luta por uma sociedade mais equânime e por uma educação efetivamente emancipadora.

### **3.4 Formatação da BNCC na Bahia e no Município de Poções (BA)**

Na sequência dos acontecimentos, após a homologação da BNCC, ficou determinado pelo Ministério da Educação (MEC) que o mesmo se responsabilizaria por ofertar formação acerca dos parâmetros que formam a Base e que os entes federados – estados e municípios – teriam o prazo de dois anos para realizar os estudos necessários, para a elaboração e a implantação da Base nos seus sistemas de ensino. Porém, de acordo com minha vivência e até onde essa pesquisa conseguiu alcançar, essa etapa de elaboração dos Documentos na Bahia ficou paralisada, pois tanto o Estado quanto os Municípios aguardavam as formações e capacitações que viriam do MEC.

No entanto, pelo que pudemos apurar de acordo com nossa escuta e experiência/vivência, esse foi um dos entraves e um dos pontos de crítica e de resistência à implantação da BNCC, pois, entendemos que,



**não há desenvolvimento de currículo que não seja desenvolvimento de formação de professores. O currículo não tem significado completamente independente dos professores, que o tornam parte do seu trabalho.** Então, em suma, qualquer reforma curricular deve ser uma colaboração entre um organismo curricular nacional e as várias associações profissionais de professores [...]. Também deverá envolver vários especialistas e assim por diante. Precisa ser assim. É o único jeito de realizar uma reforma curricular uma colaboração entre um organismo curricular nacional e as várias associações. (YOUNG, 2014, p.1122, *grifos nossos*).

Inegavelmente, ao falhar na oferta dessa capacitação e na criação de espaços mais amplos de discussão, o Governo Federal causou um grande prejuízo na elaboração do documento referencial tanto estadual, quanto municipal. Na esfera estadual, seguindo o que foi disposto nas legislações que instituíram a BNCC, e de acordo com a Lei Estadual Nº 13.559, de 11 de maio de 2016, o governo do Estado da Bahia aprovou o Plano Estadual de Educação que em conformidade com o Plano Municipal de Educação/PME, sinaliza em sua meta 7.6, que é preciso:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comuns dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Respeitada a diversidade regional, estadual e local (BAHIA, 2016).

Assim, em 2 de fevereiro de 2018, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, através da Portaria Nº 789, instituiu o Comitê Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Estado da Bahia. E, no intuito de minimizar a lacuna deixada pelo MEC, o Governo, por meio da SEC/BA, iniciou o processo para “em regime de colaboração entre Estado e Municípios” (BAHIA, 2018) construir o currículo para a Educação Básica.

Em 2018, de acordo com os registros encontrados, a Secretaria de Educação Estadual afirma que houve uma escuta ativa que “envolveu estudantes, professores, gestores, dirigentes de ensino – municipais e estaduais, especialistas conselheiros – municipais e estaduais e representantes da sociedade civil” (BAHIA, 2018) para a construção do Referencial Curricular, inicialmente nomeado de Currículo Bahia. Mas, em minha experiência e vivência no chão da escola, entendo

que essa participação não foi tão efetiva como o Governo afirma e/ou poderia ter se dado de maneira mais satisfatória.

A exemplo do que foi assinalado por Clívio Pimenta Júnior, professor e pesquisador da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), em pesquisa realizada com estagiários e professores da rede municipal e estadual de Barreiras-BA, apesar dos esforços empreendidos por esses atores para a implantação da BNCC, “não por convite ou por opção como muitos gostam de reforçar, mas pela demanda e regulação das próprias redes de ensino”(JÚNIOR, 2020, p.11), e tendo os professores não só como atores principais deste processo, mas também como responsáveis por fazer a BNCC “sair do papel”. Ao questionar professores e estagiários sobre o que acharam a respeito das ações de implementação da BNCC, Clívio Pimenta encontrou respostas como:

Em minhas observações, é visível que as escolas têm praticamente corrido para se adequar às novas regras da BNCC. [...]. No entanto, a meu ver, a forma como o conteúdo foi organizado não facilita para que os professores trabalhem essas habilidades, e a aprendizagem dos alunos tornou-se ainda mais fragmentada. [...] é notável, ainda um grau de despreparo da escola tanto em seus aspectos estruturais como do quadro de professores em decorrência da falta de políticas públicas que valorize a implementação da BNCC [...], mesmo que esse modelo de educação não seja exatamente funcional. (estagiária2) (JÚNIOR, 2020, p. 13).

Da mesma maneira que a falta de capacitação se mostrou um dificultador para a elaboração dos referenciais curriculares em Barreiras, em Poções passamos pela mesma questão. Entre o processo de discussão e aprovação da BNCC, em âmbito nacional, pouco se ouviu falar nas escolas sobre as etapas de apreciação e contribuições ao documento, realizada nos sites do MEC.

Afirmo que, particularmente, me apropriei do processo de elaboração da BNCC muito mais por intermédio dos movimentos sociais envolvidos com a temática racial e preocupados com o futuro do ensino de História e Cultura Africana, da diversidade e das questões socioambientais. Foi assim que, em 2017, nós do Movimento Novembro Negro em Poções elaboramos um ciclo de palestra com

professores, estudantes, membros da Lagoa do João<sup>5</sup> e do movimento de religiões de Matriz Africana, para discutir sobre BNCC e sobre as supostas mudanças curriculares que esse processo acarretaria (ponto que iremos discorrer mais adiante).

No tocante à escola, essas discussões iniciaram timidamente nos horários destinado às Atividades Complementares, organizadas e realizadas pelos coordenadores pedagógicos em um dia da semana, “dividindo espaço com o planejamento de aulas, a elaboração de projetos e a correção de atividades. Ficando um tempo muito limitado para a discussão da BNCC”. (JÚNIOR, 2020, p.17).

Retomando as informações do Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE/BA, a primeira versão do documento foi entregue no dia 23 de outubro de 2018. Este documento foi construído em parceria com a UNDIME, a UFBA, e UNCME, que organizaram uma equipe de consultoria, para que os estudos sobre a Base avançassem. Na avaliação do Conselho Estadual de Educação - CEE era um “texto em estágio preliminar” que deveria ser levado à consulta pública, considerando as especificidades territoriais do estado. (BAHIA, 2018).

No entendimento do CEE, houve a garantia da participação da comunidade educacional e da sociedade civil, através dos seminários e grupos de estudos realizados nos 27 territórios de Identidade<sup>6</sup>, que envolveram cerca de quatro mil contribuições presenciais, ficando disponível por cerca de quarentas dias, para as consultas virtuais, que após avaliadas foram incorporadas à segunda versão do documento. Essa, foi entregue ao CEE em dezembro de 2018, nomeado de Currículo Referencial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Estado da Bahia – o Currículo Bahia, e de acordo com órgão apresentava algumas incompletudes, que nossa pesquisa não deu conta de observar, por não termos acesso aos documentos na íntegra. Enfim, após algumas tramitações, em 15 de junho de 2019 foi protocolada a terceira versão do documento, agora denominado

---

<sup>5</sup> Comunidade quilombola na zona rural de Poções, reconhecida pela Fundação Palmares em outubro de 2011.

<sup>6</sup> O estado da Bahia foi dividido em 27 territórios, através de uma política de governo visando atender as especificidades desses territórios, e criando estratégias específicas de desenvolvimento cultura, econômico e social.

Documento Curricular Referencial da Bahia que se apresenta aos educadores como “um ponto de partida, diálogo e convergência entre as diversas propostas educacionais” (DCRB, 2018 p.07).

Contrapondo o que o CEE aponta, mesmo que o órgão afirme que houve cerca de 229 mil contribuições ao documento no tempo em que ele ficou à disposição para consulta, com base na experiência vivenciada, creio que mesmo que numerosas, essas contribuições não foram tão expressivas quanto poderiam ser. Visto que, as mesmas se deram em raros momentos em que um pequeno grupo de professores ou individualmente sinalizava-se somente um “concordo” ou “discordo”, ao que estava proposto no documento, sem uma discussão mais ampla. E, no que diz respeito ao município de Poções, com pouca ou nenhuma participação da comunidade.

O que podemos destacar de positivo no Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB é que, apesar das circunstâncias em que foi construído, este possui um caráter mais descentralizador, que inicialmente já afirma ter como objetivo “assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual em toda a Educação Básica” (BAHIA, 2018, p.11). Além disso, afirma que a consolidação do documento se dará a partir da “observação das especificidades e identidades do território baiano” (BAHIA, 2018, p.11) de forma particularizada nos Projetos Político Pedagógicos e Planos de Aulas escolares (BAHIA, 2018). Isso dará a possibilidade de uma participação mais efetiva da comunidade em que a escola está inserida, levando em conta os seus aspectos socioeconômicos, ambientais e culturais de modo que haja o aprimoramento da construção do saber científico, com menos rigor, e mais próximo da vivência e dos saberes coletivos. Ainda sobre territorialidade, o DCRB diz que o conceito de território na Bahia se estrutura na,

identidade e a apropriação política da dinâmica de espaço, por meio da participação coletiva e institucional da diversidade social, é o que engendra o território e suas diversas territorialidades, reconhecendo, assim, o Território de e Identidade como unidade de planejamento e execução de políticas públicas, e ademais, como sujeito político coletivo. (BAHIA, 2018, p.06).

Quando discorre sobre a importância da territorialidade que é tão singular quanto plural na Bahia, o texto toma por base as afirmações de Milton Santos (2006) que compreende como configuração territorial a construção histórica dos atores que habitam ou que transitam por um determinado espaço e o currículo é parte dessa construção, por ser um “suporte para a formação de sujeitos de sociabilidades e de historicidades” (BAHIA, 2020 p.23). Ressaltamos que o Estado da Bahia está dividido em 27 Territórios de Identidade, e que Poções está localizado no Território do Sudoeste Baiano, composto por 24 municípios, de clima semiárido e de aspectos sociais e culturais bem parecidos entre si.

Outro aspecto que consideramos relevante no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e que nos leva a compreendê-lo como um documento mais comprometido com a possibilidade de um ensino mais decolonial e mais comprometido com a formação integral dos educandos, e que é diferente da BNCC, o DCRB traz em sua escrita a discussão de temas como a diversidade, gênero, raça, igualdade, equidade, que no documento nacional foram fragilizados.

Já destacamos aqui que uma das críticas a ser feita ao DCRB foi a forma acelerada como se deu o processo de elaboração que, ao nosso ver, não conseguiu contemplar de forma satisfatória às especificidades territoriais e locais. Por compreendermos, de acordo com a vivência de sala de aula do interior do estado, que apesar de o trabalho dos especialistas e de alguns atores envolvidos no processo ter conseguido construir um documento de visão mais ampla que a BNCC, não houve a escuta tão aprofundada das comunidades quanto poderia ser, muito menos a possibilidade de construção de um trabalho em parceria com as mesmas. E, afirmamos que essa celeridade, associada à falta de formação mais robusta dos profissionais de educação, de certa forma causou um prejuízo à elaboração do Referencial de Poções.

Ocorre que, diante da urgência imposta pelo Governo Federal para a implantação da BNCC, os municípios foram convidados a aderir ao Programa (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos (PRCMB),

uma consultoria organizada pela UNDIME e apoiado por instituições públicas como a UNCME, UFBA, UESB, UNEB e UESC e de empresas privadas, à exemplo do Itaú Social. A partir dessa adesão, o município começou a se articular e a desenvolver todas as ações necessárias para que, em dezembro de 2020, o Referencial Curricular Municipal estivesse pronto e aprovado. Outra movimentação que precisa ser mencionada foi a Portaria do MEC nº 331, de 05 de abril de 2018, que instituiu o ProBNCC, um programa que tinha como objetivo mobilizar estados e municípios para a elaboração e implantação da Base.

No decorrer do mês de abril/2020, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação sugeriram que as escolas fizessem reuniões por “meios de comunicação tecnológicos”, a fim de manter as medidas de segurança que o momento pandêmico exigia, para a leitura e discussão do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e adequação à realidade local. Após essa atividade, as escolas sinalizaram concordância com o modelo proposto, adotando o referencial baseado em habilidades e competências.

Em maio de 2020, se constituiu a Comissão Municipal de Governança (CMG), composta pelos dirigentes municipais, representantes do sindicato de professores, Conselhos Municipais de Meio Ambiente e de Educação, Rede Estadual de Ensino e Rede Privada de Ensino com a função de organizar e acompanhar os estudos para a estruturação do Referencial Curricular Municipal (RCM)<sup>7</sup> de Poções (BA).

Para que este acompanhamento e a participação dos atores municipais se dessem de forma mais efetiva, foram organizados os Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAs), que dividia os professores conforme a área de atuação, dos quais participei ativamente no início das atividades. Dessa maneira, foram compostos 5 grupos:

Grupo 3, Grupo 4 e Grupo 5 da Educação Infantil; GEAs 1º, 2º e 3º Ano, e GEA 4º e 5º Ano do Fundamental anos iniciais; e GEAs de Linguagem

---

<sup>7</sup> O Referencial Municipal de Poções é um documento público e se trata de uma construção coletiva, com a colaboração de professores, coordenadores, gestores e atores da comunidade, e pode ser consultado no link: <https://transparencia.poco.es.ba.gov.br/prefeitura/diario/327>

(Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia)” (POÇÕES, 2020).

Os GEAs se reuniam, por meio da ferramenta *Google Meet*<sup>8</sup>, e fomentavam discussões nos grupos de *WhatsApp* para discutir os conteúdos vinculados nas *lives*, ofertadas pela UNDIME. Após essa discussão, que geralmente acontecia nas terças e quintas-feiras, os professores faziam suas contribuições em um documento coletivo disponibilizado no *Google Drive*, que depois de sintetizadas, compartilhavam um texto que seguia para apreciação e aprovação da Comissão Municipal de Governança (CMG).

Até o momento exposto, tudo caminhava para que o Referencial Curricular Municipal (RCM) tivesse uma participação expressiva dos professores e gestores escolares. Entretanto, neste mesmo período, ocorreu o retorno às atividades escolares de forma remota, através de plataforma de ensino, o que fez com que muitos professores se sentissem sobrecarregados com o acúmulo de funções diante do que ficou popularmente conhecido como “novo normal”. Compreendemos também que o momento de incertezas em que vivíamos/vivemos, devido à Pandemia da Covid-19, nos deixou imensamente fragilizados, com perdas de entes e amigos muito próximos e não bastasse, ainda fomos atravessados pelo período de eleições municipais.

Todos esses acontecimentos contribuíram para um certo esvaziamento dos GEAs, indicando uma participação mais efetiva dos professores nas duas primeiras etapas da construção do documento, em comparação a terceira. Alguns professores preferiram seguir à priori o que estava disposto no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), afirmando que poderiam voltar a uma discussão mais efetiva em um momento mais oportuno, e pós-pandêmico.

Na segunda semana de outubro/2020, o documento foi posto para consulta pública e, surpreendentemente, contou com o mínimo de acesso e de contribuições.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que, no momento descrito o município de Poções-BA, assim como o Brasil e o mundo, enfrentava a pandemia do novo coronavírus (ainda vigente no Brasil no momento da escrita deste trabalho), o que impulsionou estratégias de interação remota que permitissem o distanciamento social.

Em fase final, o documento ficou sob a responsabilidade da CMG (também reduzida pelos motivos já expostos) e com professores convidados e/ou que se prontificaram a auxiliar na formatação do Referencial Curricular Municipal.

Dessa forma, entendendo que apesar de tanto o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) quanto o Referencial Curricular Municipal (RCM) possuam uma formatação mais próxima das realidades locais e mais comprometida com uma educação integral e cidadã, tendemos a concordar com muitos dos pesquisadores citados até aqui que afirmam que a participação do professor e da sociedade civil como um todo, se deu de maneira muito tímida na elaboração tanto da Base Nacional Comum Curricular, quanto dos documentos curriculares estaduais e municipais. Concordamos também que com uma contribuição ainda que tímida,

Chegamos ao fim dessa caminhada exaustos do trabalho intenso, ciente de que demos um ponta pé inicial numa ação política extremamente importante e necessária para a educação municipal, ainda com entraves e ajustes que deverão ser feitos pela mesma rede futuramente. (POÇÕES, 2020).

Diante do exposto temos pontos a serem destacados no processo de construção do Referencial Curricular Municipal (RCM) de Poções. Alguns, que consideramos não como negativo, mas como uma lacuna importante no documento e outros que reconhecemos como positivo.

Em função do pouco tempo que a gestão tinha para a elaboração do referencial e da pandemia, nós tivemos que seguir exatamente as diretrizes do programa organizado pela UNDIME, o qual possuía etapas bem definidas para cada momento. Houve uma espécie de força-tarefa para, em curtíssimo tempo, montar o documento. Também por esse motivo, algumas discussões não tiveram o devido aprofundamento, a exemplo da concepção de Avaliação e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Compreendemos que temos essa falha nessas duas áreas importantes para a educação do município.

Outro ponto falho foi que, devido a estarmos em pandemia e por não ter feito esse referencial em momento anterior ao período pandêmico, não tivemos como fazer uma discussão mais ampla em grupos menores, com a rede dividida em níveis e modalidades de educação, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e I,



EJA, Educação do Campo. E, ainda que os professores de Fundamental II tenham sido divididos em grupos por componentes curriculares e que houve essa divisão nos GEAs, elas poderiam ter se dado de maneira mais efetiva. Outro ponto que precisa ser destacado é a baixa ou quase nenhuma participação da comunidade poçoense, por conta das circunstâncias (que já foram apontadas neste texto) em que o documento foi construído.

Mas, essas falhas não minimizam a força que o documento tem para o município. Poções, apesar das adversidades conseguiu aprovar o documento em tempo hábil. A participação de professores foi considerável, mesmo que não tenha sido aprofundada. Entendemos ainda como ponto positivo o caráter subjetivo e mais próximo da realidade local, bem como a flexibilidade que o documento possui, dando possibilidade das instituições escolares o moldarem dentro de seus PPPs, de acordo às suas especificidades.

O Referencial Curricular Municipal (RCM) foi aprovado pelo CME em novembro de 2020 e passou a ter validade a partir de janeiro de 2021. Entretanto, como a situação de pandemia, ocasionada pelo Covid-19, exige o distanciamento social, as escolas ainda estão atendendo parcial ou integralmente de maneira remota, migrando para a modalidade de ensino híbrido em novembro de 2021, fazendo com que a Secretaria Municipal de Educação compreenda que o documento precisa passar por algumas etapas para sua implantação na íntegra, sendo elas: adequação das unidades escolares, aquisição de materiais, capacitação processual e consolidada do professor e de todos os envolvidos no processo educacional.

Compreendendo que a etapa que se refere à formação dos professores se dará melhor de forma presencial para que haja um debate mais amplo, a equipe gestora da SMEP a postergou, e enviou uma versão compacta do Referencial Curricular Municipal (RCM) para as unidades escolares denominado Orientador Curricular do Município de Poções. Neste documento, há um resumo das concepções que foram discutidas no documento oficial e contém os componentes

curriculares, as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas modalidades de ensino, a fim de auxiliar os professores na implantação da BNCC no município.

Após analisarmos o processo de construção dos documentos referenciais para a unificação curricular no Brasil, passamos à apreciação do que especificamente o Referencial Curricular Municipal (RCM) apresenta para a Educação Infantil e se o mesmo contempla uma perspectiva antirracista.

## CAPÍTULO 4

### 4. RCM da Educação Infantil e Educação Antirracista: rupturas e permanências

*Como uma colcha de retalhos  
Um ponto aqui, outro ali,  
Assim fomos tecendo saberes  
Que foram costurados como uma colcha de retalhos.  
A cada encontro foi ficando maior,  
As experiências deram mais colorido à peça.  
E nessa ciranda de muitas mãos,  
O caminho se tornou realidade.*

Ana Cláudia Cunha S. Silva  
Coordenação Técnica da Educação Infantil

Ao que nos parece, o Referencial Curricular Municipal (RCM) possui em sua redação uma preocupação com a educação integral, plural e diversa do cidadão, e mesmo tendo a BNCC como suporte, se coloca mais próximo dos pressupostos acima do que foi proposto pelo DCRB. O documento está estruturado em nove capítulos, sendo eles: Cenários e identidades curriculares globais; Marcos teóricos, conceituais e metodológicos; Marcos legais; Avaliação; Modalidades da Educação Básica no RCM Poções; Temas Intercurriculares do RCM Poções; Transversalidade e Projeto de Vida no Ensino Fundamental; Educação Infantil e Educação Fundamental.

Visando nos ater ao que é mais relevante para a construção dessa pesquisa, nos limitaremos a analisar os pontos de Modalidades da Educação Básica, os Temas Intercurriculares e a etapa de Educação Infantil do documento RCM.

Em sua redação inicial, o documento já traz à baila o que na sua concepção deve ser considerado na construção dos PPPs das unidades escolares, deixando evidente a flexibilidade do currículo compreendendo que este não se constitui como algo fixo e inquestionável, pois assim o sendo, a escola estaria assumindo uma

postura conteudista, fracionada em um formato de ensino “disciplinar” em que o educando aparece como mero espectador ou receptáculo de fórmulas preestabelecidas do processo de ensino/aprendizagem (MORAES, 2002). Essa concepção de que o currículo é um instrumento político, e, que se faz necessário que a sua construção seja conjunta, democrática e representativa, nos aproxima muito daquilo que acreditamos como sendo uma educação emancipadora e formadora de cidadãos plenos e conscientes do seu papel na sociedade. Ao discutir sobre o que deve constar no currículo, “as escolas devem [se] perguntar: “este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007 p. 1297). Na nossa concepção, esse conhecimento poderoso é aquele capaz de incentivar no educando a compreensão de si, da comunidade em que está inserido e como esse entendimento o auxiliará na sua compreensão de mundo.

#### **4.1 Modalidades da Educação Básica no RCM**

Ao nosso ver, o RCM busca cumprir o papel de construção de um conhecimento poderoso “que se refere ao que o conhecimento pode fazer” (YOUNG, 2007, p. 1294) na construção da concepção de mundo e de si mesmo dos educandos de Poções, quando considera como uma de suas modalidades da Educação Básica a Educação Escolar Quilombola, o que nos sugere um caráter de respeito às especificidades locais, já que no município há uma comunidade quilombola reconhecida. O texto ainda afirma que essa modalidade de ensino se aplicará na escola da comunidade e, nas unidades escolares que receberem educandos oriundos da mesma, promovendo o respeito à singularidade étnico-cultural da comunidade, bem como sugere a formação específica para os quadros docentes, como está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2013)

O documento também traz outras modalidades que são de grande relevância para a comunidade, tais como: Educação do Campo, Educação de Jovens Adultos e Idosos. Entretanto, como discutimos anteriormente, na fase de

construção do documento não conseguimos oferecer a modalidade de Educação dos Povos Ciganos, pois a comunidade cigana no município talvez não esteja mais tão consolidada como antes.

Sobre esse tema, é relevante destacar que nas décadas de 1980 a 2000, Poções possuía uma comunidade cigana bastante expressiva que foi se dissipando com o passar do tempo. Independentemente das razões e motivos de tal fato, essa é uma prova do que o genocídio e o epistemicídio podem fazer com povos historicamente subalternizados (SANTOS,1995; SPIVAK, 2010). Por isso, a necessidade de se pensar uma perspectiva de educação antirracista, com o intuito de romper com o epistemicídio que acomete as populações não brancas desde a infância. Não obstante, uma das nossas indicações é para que haja o resgate das origens cultural e histórica dos povos ciganos na Bahia e no município, por meio do Referencial.

Além das modalidades, o RCM compreende que fazer valer a justiça social é possibilitar equidade e igualdade de direito a todos e todas e, na construção do conhecimento, considera importante para a realidade municipal os seguintes Temas Transversais: Educação Especial/Inclusiva; Educação das Relações de Gênero e Sexualidade; Educação para as Relações Étnico-raciais. Sendo essas duas últimas de grande relevância no nosso entendimento, “dada a necessidade urgente de enfrentamento ao racismo estrutural que ainda caracteriza a sociedade brasileira, baiana e poçoense” (POÇÕES, 2020, p. 27) e entendendo a sexualidade e a identidade de gênero como uma construção pessoal, social, cultural e histórica. Esse movimento mostra um enfrentamento ao preconceito e uma promoção ao respeito aos direitos de todos como cidadãos (DCRB, 2018). Sobre a educação integral, o RCM compreende como sendo

O direcionador justo e democrático para o currículo municipal, na medida em que lança as bases para a promoção da educação pela equidade e inclusão. Promove a equidade pelo enfrentamento das desigualdades educacionais por meio do reconhecimento do direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interpretação de múltiplos agentes, saberes, recursos, espaços e linguagens. (RCM/POÇÕES, 2020, p. 29).

Por conta disso, a importância dessa pesquisa em dialogar e apresentar para o município de Poções a relevância de uma educação antirracista, pensando uma educação plural e diversa, entendendo a necessidade de romper discursos e padrões dominantes na Educação Básica, em particular para a Educação Infantil. Desse modo, o RCM corrobora com o que propomos e confronta, de certo modo, o que a BNCC impõe como uma base universal. O RCM, assim como na citação que abre este capítulo, foi construído como uma “colcha de retalhos” tecida com saberes diversos.

#### 4.2 As Habilidades e Competências no RCM para a Educação Infantil

No RCM para a Educação Infantil observamos que a estrutura apresentada é bem semelhante ao que vimos tanto na BNCC quanto no Documento Curricular Referencial da Bahia. O Referencial se ancora em seis Direitos da Aprendizagem, que correlacionam entre si e com o que o documento chama de Transversalidade dos conceitos fundantes e transversalidade das competências, que no nosso entendimento funcionam como as Habilidades e Competências que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil. Conforme destaque no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Conceitos Fundantes do RCM**

<b>Transversalidade relacionada com os conceitos fundantes</b>	<b>Transversalidade relacionada com as competências</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar em uma criança baseada no vir a ser, em sua capacidade de criação constante e no seu protagonismo;</li> <li>- Ter como eixos norteadores a interação e brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança a partir de suas experiências;</li> <li>- Cuidado, precisa estar presente em todo ato de currículo;</li> <li>- Educação Integral, pensar em uma formação que respeite a criança em sua integralidade e em espaços e tempo que amparem este novo olhar.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecimento;</li> <li>2. Pensamento crítico e criativo;</li> <li>3. Repertório cultural;</li> <li>4. Comunicação;</li> <li>5. Cultura digital;</li> <li>6. Trabalho e projeto de vida;</li> <li>7. Argumentação;</li> <li>8. Autoconhecimento e autocuidado;</li> <li>9. Empatia e cooperação;</li> <li>10. Responsabilidade e cidadania.</li> </ol>

Fonte: RCM 2020

Esses pontos fundantes, traduzidos como transversalidade e/ou competências/habilidades, denotam que o sujeito, no caso crianças pequenas, são detentoras de saber e conhecimento prévio, antes de adentrar o espaço escolar. Isso evidencia quão importante é pensar um currículo que parta das experiências da criança para o desenvolvimento pleno, entendendo que seu desenvolvimento ocorre nas trocas constante com o meio. (PIAGET 1978, 1999; VYGOSTKY,1991), rechaçando a ideia ultrapassada de que a criança é uma página em branco quando chega na escola.

Além disso, observamos também que muitos dos objetivos precisam ser iguais aos do documento “Base”, logo o texto e algumas premissas são muito similares. Entretanto isso não isenta as pessoas de refletirem sobre essa política educacional que vem sendo imposta, mas antes o contrário, sobretudo se considerarmos o RCM como um documento vivo, que deverá ser aplicado, vivenciado, interpretado e adaptado.

O que nos traz fôlego para continuar a pensar em uma perspectiva antirracista é que, ainda que o RCM tenha sido construído em um processo rápido e sem formação adequada, ofertada pelo Governo Federal, houve o esforço por parte dos profissionais envolvidos em discutir e refletir acerca de conceitos de grande relevância para a formação do sujeito. Tarefa de reflexão que acompanhei de modo ativo e, portanto, sinto-me como parte do resultado final do documento, mesmo com todas as suas limitações.

Tendo como base meu histórico pessoal e profissional como educadora, conforme relatado de modo biográfico neste trabalho, sinto-me, de certo modo autora do trabalho curricular, obviamente político, desenvolvido no município. Trabalho que, certamente, estará ainda em movimento. Mas certamente a vivência do processo contribuiu para a escrivência deste trabalho, e vice-versa, completando, assim, um processo dialógico da formação desta mestrandia. Vale lembrar, ainda, que por compreenderem como essas reflexões são importantes, em particular para Educação Infantil, emergiram discussões sobre tais conceitos: Concepção de Infância, Concepção de Criança, Concepção de Educação Infantil,

Ser Professor na Educação Infantil, Família e Escola. Isso demonstra uma tentativa de ruptura com o modelo universalizado, proposto pela BNCC, no campo discursivo e no campo político educacional, pois, se na Base os atores que discutem sobre Educação Infantil não tiveram força o suficiente para fazer ecoar o que compreendem e desejam para a educação e o cuidado para as crianças pequenas, no RCM, mesmo que de maneira tímida, essas vozes foram ouvidas.

A partir deste ponto faremos uma análise do que está posto nos documentos curriculares, fazendo um paralelo entre a esfera nacional e municipal, utilizando para isso quadros demonstrativos, na intenção de observar, apontar e discutir o discurso implícito em cada um e o que trazem de ruptura e permanências para a Educação Infantil, numa perspectiva antirracista.

#### 4.2.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

Os dois documentos – BNCC e RCM – trazem como Direitos de Aprendizagem, os seguintes pontos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Destes pontos discutiremos sobre alguns que entendemos como mais sensíveis para o desenvolvimento da criança pequena sobre a ótica antirracista.

##### Quadro 2 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

<b>Conviver</b> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
<b>Brincar</b> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
<b>Participar</b> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
<b>Explorar</b> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
<b>Expressar</b> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
<b>Conhecer-se</b> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem



positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário

Fonte: BNCC (2017) e RCM (2020)

Em *Conviver*, por exemplo, é preciso que estejamos atentos a como se dará e como será administrada essa convivência, pois, como já relatamos, a escola é o primeiro espaço de encontro da criança pequena com o diferente, do que é estabelecido pelo seu núcleo de convivência, família/comunidade. E, é na escola e neste conviver que as crianças pequenas se construirão enquanto sujeitos históricos e culturais, que poderão definir suas identidades sociais, sejam elas no âmbito racial, de gênero, de classe, sexualidade entre outras (GOMES, 2012).

Em minhas experiências na Educação Infantil, seja quando criança, como professora ou mãe, posso afirmar que as marcas desse conviver podem nos acompanhar por toda a vida, e por vezes nos aciona gatilhos que nos fazem reabrir cicatrizes que sangram, quando são imprimidas em nós, como inferiorizados. Sempre fui única ou minoria na sala e, sendo negra de origem pobre, muitas vezes isso fez com que eu me sentisse diferente, inferior aos meus colegas, algo que me atravessou de tal maneira que, apesar de as pessoas sempre me verem como inteligente, esperta, eu sempre me achava “menos”, e esse menos, sempre me fez ter tanto pavor do fracasso, que por muitas vezes e em muitos aspectos da vida, preferi desistir, ou nem tentar. Assim, tudo se tornou mais penoso, mais lento. E ainda hoje, na condição de mulher negra e candomblecista sinto essas marcas presentes em mim como desafios diários a serem sempre enfrentados e re-enfrentados, agora também como educadora e como pessoa que se sente responsável pela política curricular construída e em constante construção.

É dever da escola e de seus agentes se mobilizarem para que essas marcas se não extirpadas de imediato, sejam minimizadas no e através do cotidiano escolar. A escola, em especial as unidades que cuidam de crianças pequenas, precisam estar atentas ao “não dito” pelas crianças e ao trato que é ofertado sobretudo às crianças negras nas relações criança/criança e criança/adulto.

No direito a *brincar*, entendemos a brincadeira como algo que deva ser uma experiência prazerosa e feliz para as crianças, já que o lúdico faz parte do processo de crescimento e de aprendizagem, principalmente na Educação Infantil. Entretanto, para as crianças negras, muitas vezes esse “brincar” não se mostra uma experiência tão prazerosa, pois, pode protagonizar episódios de discriminação e de racismo nas relações criança/criança e criança/adulto. Esses podem revelar atitudes racistas disfarçadas de brincadeiras, como nos relata Fátima Santana Santos, em sua dissertação de mestrado:

[...] um dia a mãe de Dandara me narra que a filha chegou muito chateada em casa, pois, quando brincava com suas colegas no condomínio, as outras meninas na brincadeira elegeram ela para ser a empregada delas. Segundo a mãe, Dandara voltou pra casa muito chateada e rompeu com a amizade com as outras crianças. (SANTOS, 2019, p.42).

Ao retratar essa experiência, a autora dialoga com o que trouxemos a respeito do silenciamento frente ao racismo estrutural que meninos e meninas, ainda pequenos, são vítimas, mas que muitas vezes não conseguem nem nominar.

[...] Depois de um tempo conversamos com ela, sobre outros assuntos, chegamos ao ponto novamente e conseguimos conversar sobre o que aconteceu e ela me disse que não estava sem falar com todas. Disse que teve que voltar a falar com elas porque senão ficava sem amigas. (*idem*, p.42).

O relato de Fátima Santos me fez retomar memórias, de que muitas vezes em minha infância, eu também fui Dandara, frequentemente fazendo concessões, me submetendo a conviver com episódios desse tipo: ou me adequava à brincadeira, à determinação de outras crianças, ou ficava sem amigas.

Desse modo, o brincar é uma das experiências, dentro do espaço escolar, que possibilita o desenvolvimento de aprendizagem de crianças pequenas, e temas como amizade, fraternidade e respeito não podem estar ausente na escola, conforme salienta Cavalleiro (2017). Essa autora ainda ressalta que nesta fase, “a vida, a família e a escola serão mediadores primordiais, apresentando/significado ao mundo social” (2017, p,16). Essa importância do brincar, também está disposta no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1988), no entanto,

nem o RCNEI e nem a BNCC dão conta das relações étnico-raciais que são estabelecidas no ato de brincar.

O direito a *conhecer-se*, no nosso entendimento, está intrinsecamente ligado ao conviver, ao brincar, à construção da identidade e a como a escola conduzirá esses processos. Nesse sentido, corroboramos com Nilma Lino Gomes, quando afirma que,

é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou argumentos sociais. (GOMES, 2012, p.42).

Conhecer-se e construir uma imagem positiva de si, requer que a escola, os educadores e todos os envolvidos consigam compreender que para a criança negra, não é o ser negra que a ofende, e sim todas as imagens negativas que são atribuídas aos negros. Assim, a escola precisa estar atenta a quais imagens e significados terão os materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos, brinquedos, etc., e que serão disponibilizados para as crianças, bem como estar atento aos seus componentes curriculares, projetos e atividades desenvolvidas na escola.

Na nossa concepção, os direitos de *participar*, *explorar* e *expressar* estão entrelaçados junto aos direitos que já discorremos, e para serem efetivamente reconhecidos e respeitados, se faz necessário que os outros sejam consolidados. Uma criança marcada no brincar, que só se depara com imagens negativadas de si e de suas origens, que sofre de violências verbais e simbólicas, tendem a se retrair, e com isso, a participação nas atividades coletivas serão escassas e/ou não haverá participação. Isso evidencia a importância de agir em prol de uma educação antirracista, desde a Educação Infantil e/ou seres iniciais, já que esse não envolvimento das crianças negras na dinâmica escolar, vai refletir direta e indiretamente em todo o percurso escolar desse sujeito, muitas vezes se materializando em evasão, abandono escolar, sentimento de incapacidade intelectual e/ou outros distanciamentos físicos e mentais.

#### **4.2.2 Os Campos de Experiência**

O Referencial Curricular Municipal de Poções, assim como a BNCC, apresenta objetivos de aprendizagem que devem ser seguidos, conforme a idade e a modalidade de educação, dispostos 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. Esses campos estão interligados como um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40), ancorados no que as DCNEI dispõem sobre os conhecimentos e aprendizagens fundamentais consorciadas com as experiências dos educandos.

Como nosso trabalho focaliza a Educação Infantil, destacaremos e discutiremos pontos e objetivos dentro de cada um desses Campos de Experiência que consideramos relevantes quando pensamos uma educação antirracista para crianças bem pequenas e pequenas (nomenclatura utilizada no documento).

Assim como na BNCC e no Documento Curricular do estado, o quadro de cada campo de experiência está organizado em colunas que reúnem uma faixa etária, especificam os objetivos para alcançar as habilidades e competências de cada etapa. Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento possui um código alfanumérico que identificará o campo, a faixa etária, o objetivo e, se este objetivo faz parte da BNCC ou pertence ao referencial local. Dessa forma, os objetivos que foram acrescentados ao RCM, pela equipe que produziu o documento, terão os códigos alfanuméricos terminados com as letras PO referentes a Poções, conforme figura abaixo.

**Figura 1 – Identificação das etapas nos Documentos curriculares**



Fonte: BNCC (2017)

Após essas indicações, discorreremos e discutiremos sobre os objetivos de aprendizagem, apresentando pontos positivos e negativos desses para uma educação antirracista na Educação Infantil. Além disso, faremos paralelos e comparativos entre os documentos curriculares tratados aqui – BNCC, DCRM e RCM.

**Quadro 3 – O eu, o outro e o nós**

Objetivos de Aprendizagem	
Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<p><b>(EI02EO05)</b> Perceber que as pessoas têm características físicas, diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p><b>(EI02EO08PO)</b> Respeitar a diversidade racial e cultural, compreendendo e valorizando as contribuições de cada um na construção da história do seu município.</p>

<p>Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</p>	<p><b>(EI03EO05)</b> Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;</p> <p><b>(EI03EO06)</b> Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais;</p> <p><b>(EI03EO07)</b> Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos;</p> <p><b>(EI03EO08PO)</b> Expressar seus desejos, desagradados, necessidades, preferências e vontade em brincadeiras e nas atividades cotidianas;</p> <p><b>(EI03EO09PO)</b> Apreciar e participar de apresentações variadas de diferentes culturas (dança, teatro, música, esportes);</p> <p><b>(EI03EO09PO)</b> Conhecer as culturas: Indígena e Quilombola nas brincadeiras e faz de conta sobre como vivem estas comunidades na cidade de Poções em tribos (Mongoiós) e quilombos (Lagoa do João).</p>
---	---

Fonte: RCM (2020)

Este campo está intimamente ligado à relação das crianças com outras crianças e com os adultos. A BNCC reconhece que as crianças constroem sua visão de mundo através da observação e da vivência e de suas experiências sociais, na relação com a família, com a escola e na coletividade. Esse aspecto nos remonta às discussões que já trouxemos ao longo do trabalho, a respeito da necessidade de a criança estar em contato com diferentes grupos culturais, diferentes modos de vida, para a formação da sua identidade. Outro ponto que esse campo nos remete é a forma como os adultos vão se relacionar com as crianças e entre si, a maneira como agem diante do diferente, e se o tratamento dispensado é igual para todos independente da sua origem étnica, social ou cultural.

Observamos que este campo de experiência faz uma ligação muito próxima com os direitos de *conviver* e de *conhecer-se*. Neste campo, o RCM incluiu quatro objetivos que estão diretamente ligados à realidade municipal e ao cotidiano de muitos educandos da rede pública. Ressaltamos que o referencial conseguiu abordar temáticas de valorização dos saberes e das heranças culturais, sociais e históricas do município, numa proposta de ensino que vislumbra outras visões de mundo, que não apenas as impostas pelo conhecimento hegemônico.

Além disso, quando tal documento propõe para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) o reconhecimento e respeito as diferenças, conforme a indicação em EI02EO05 e EI02EO08PO, corrobora com as discussões de Munanga (2012; 1996) e Gomes (2005), anteriormente apresentadas, a respeito da importância de uma educação inclusiva, de respeito às diversidades culturais e étnicas, desde os primeiros anos na escola. E, ainda, aponta para a necessidade e urgência de respeitar as singularidades do indivíduo e confronta a ideia de igualdade, calcada na noção de democracia racial, e conseqüentemente, o racismo silenciado no espaço escolar.

Por conta disso, identificamos um vislumbre de uma postura antirracista nesse documento, em contrapartida vemos a fragilidade dessa discussão e proposta na BNCC, ainda mais se tratando de uma Base que regula a Educação no país e na formação dos sujeitos. O RCM se mostra atual e necessário, ainda que siga orientações governamentais e políticas impostas, e busca romper um ideário de um currículo igual para todos, que povoou as formulações de currículo no país desde o século passado (SAVIANI, 2013), que não respeitavam as singularidades dos territórios, localidades, sujeitos etc.

Ademais, o RCM torna possível a quebra de paradigmas hegemônicos ao trazer para o centro do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil o cotidiano de Poções, as diferentes culturas, os modos de vida, os saberes regionais. Ressaltando que a formação da criança não ocorre apenas na escola, mas nessas trocas e diálogos com o contexto social, cultural, familiar, etc. (GOMES, 2005).

**Quadro 4 – Corpo, gestos e movimentos**

<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	
Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<p><b>(EI02CG06PO)</b> Conhecer os principais aspectos culturais do município de Poções;</p> <p><b>(EI02CG07PO)</b> Identificar os movimentos culturais existentes no nosso município e a importância de valorizar a cultura local.</p>
Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	<p><b>(EI03CG04)</b> - Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência, estimulando a independência;</p> <p><b>(EI03CG06PO)</b> Identificar os movimentos culturais existentes</p>

	<p>no seu município e a importância de valorizar a cultura local;</p> <p><b>(EI03CG07PO) 4 anos</b> - Respeitar a diversidade racial e cultural, compreendendo e valorizando as contribuições de cada um na construção da história do seu município;</p> <p><b>(EI03CG06PO) 5 anos</b> - Desenvolver a memória através de canções, participação em jogos e brincadeiras envolvendo danças e improvisação musical.</p> <p><b>(EI03CG07PO) 5 anos</b> - Ouvir diferentes estilos musicais e seus instrumentos que fazem parte das danças e festas como bumba meu boi, maracatu, carnaval, capoeira etc.</p>
--	---

Fonte: RCM (2020)

A respeito do objetivo de aprendizagem “Corpo, gestos e movimentos” enxergamos que, além de romper com discursos cristalizados e hegemônicos, o RCM avança no trato diário com as crianças, quando traz no EI03CG04 o autocuidado com estas. Ainda assim, é preciso atenção, como discutimos anteriormente amparada em Cavalleiro (2001;2017) e Santos (2019), pois, o cuidado com a criança negra deve ser regido pelo respeito, amizade e fraternidade, não excluindo estas de processos tão importantes para sua autonomia e independência enquanto sujeitos.

Cabe também mencionar que a postura antirracista deve partir de todo o corpo pedagógico – diretora, pedagogas, professora, merendeiras, auxiliar de serviço gerais – já que todos estão envolvidos na formação da criança. Isso inclusive, pode evitar os seguintes casos: em que o educando busca o professor, após ser agredido verbalmente e não recebe apoio do mesmo; em que a educanda não tem seus cabelos penteados como as demais; que os espaços intra-escolar têm cartazes referenciando negros, apenas aos escravizados; dentre outros como mencionamos ao longo do trabalho.

Essa questão do autocuidado é de suma importância, visto que ao longo da carreira como professora no município de Poções, na maioria das vezes, no Ensino Fundamental, e também como mãe, via várias crianças e adolescentes negando sua existência étnica-racial, seus traços, cultura, e de algum modo, tentando se encaixar em uma norma hegemônica que não os contemplava. Desse modo, em diálogo com



o RCM e/ou antes desse documento, eu operacionalizava formas de agir e contratar esses abalos a identidade e autoestima dessas crianças.

Nesse sentido, durante as aulas de História, área na qual sou formada, trazia personagens, fatos históricos e conhecimentos de referenciais negros e/ou similares aos rostos de meus educandos, na intenção de afastar o imaginário do campo da História ligado apenas a escravidão e/ou sofrimento da população negra. E, é através da memória, conforme indica o EI03CG06PO e EI03CG07PO, e de conhecimentos científicos-históricos do Mundo, Brasil e Poções que se reconstitui essa estima e identidade dos educandos, ainda que apenas no curto tempo de aula e esparsado nos dias da semana.

O RCM ao trazer esse registro que pode ser entendido como antirracista assume um compromisso, na atualidade, visando uma ruptura com a Base universal, não apenas no campo discursivo, mas enquanto política educacional para o município de Poções (BA), somando-se ao intento e estudos iniciados pelos movimentos sociais e negros lá na década de 1970. Além disso, contribui com a construção da identidade das crianças de Poções, a partir dos saberes e conhecimentos de uma população que antes fora obliterado. (ANDRADE, 2005).

Durante a construção do documento, tive a oportunidade de contribuir como Coordenadora Técnica de Ensino de Relações Étnicas, em rodas de conversa realizadas por meio digital e me alegro muito em ter visto o empenho dos meus colegas em buscar uma perspectiva antirracista para a educação municipal. Esse fato não é sem relevância, sobretudo se considerarmos que o RCM com tais características e registros, enquanto um documento norteador curricular, certamente significa um grande avanço. Mas, como dito anteriormente, o desafio é diário, vivo, prático. E é justamente na vivência e no cotidiano escolar que o documento pode proporcionar alguma alteração em prol de uma educação efetivamente antirracista.

#### Quadro 5 – Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de Aprendizagem	
Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11meses)	<b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Fonte: RCM (2020)

Nesse próximo objetivo de aprendizagem, entendemos que o RCM faz algo muito caro para o currículo brasileiro quando rechaça a ideia da formação do sujeito para o mercado de trabalho, ao trazer aspectos subjetivos, singulares e de expressão da criança para o centro da sala de aula. Desse modo, tenta romper com uma educação tecnicista, mencionada aqui anteriormente, muitas vezes moldada nos conhecimentos de contar, ler e escrever da educação formal (SAVIANI, 2013; CUNHA, 1975). Entendendo a escola como um corpo vivo e ativo, é no chão da sala de aula que tais tensões e relações se dissipam e se confrontam.

Nesse sentido, ao potencializar os saberes advindos das crianças, seja na linguagem oral e escrita, confronta engrenagens enrijecidas nas políticas educacionais, que pensa a formação do sujeito para a resolução de provas e exames nacionais, índices educacionais, de interesse da elite dominante e órgãos internacionais (CUNHA, 1975). Mesmo assim, e olhando criticamente para o RCM, é válido que esta postura esteja em um documento oficial do município, mas é importante que essa perspectiva pulule nos Projetos Político Pedagógicos das instituições escolares, para assim, a consolidação de uma educação antirracista para a Educação Infantil.

**Quadro 6 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**

<b>Objetivo de Aprendizagem</b>	
Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Fonte: RCM (2020)

Neste último objetivo de aprendizagem o RCM traz algo que ao longo do trabalho temos salientado, diz respeito à importância de contar e evidenciar as histórias negras e indígenas, que foram silenciadas nos conteúdos em sala de aula, nos livros didáticos, etc. (SILVA, 2005). Mas do que isso, ao propor essa reconstituição de conhecimentos, a partir da história da criança – seu nascimento, histórias dos familiares e da comunidade – o Referencial fortalece o pertencimento

étnico-racial e cultural da criança (ALBUQUERQUE, 2012; GOMES, 2003). Além disso, rompe com a orientação de uma política educacional calcada na monocultura, possibilitando o contar de histórias múltiplas e diversas.

## 5. Considerações Finais

*Para a infância negra  
construiremos um mundo diferente  
nutrido ao axé de Exu  
ao amor infinito de Oxum  
à compaixão de Obatalá  
à espada justiceira de Ogum  
Nesse mundo não haverá  
trombadinhas  
pivetes  
pixotes  
e capitães-de-areia*

Abdias do Nascimento

A pesquisa que desenvolvi ao longo dos anos de 2020 e 2021 exigiu muito esforço e paciência cotidiana no seu fazer. Não apenas por estarmos em meio a um contexto pandêmico (Covid-19), mas, por muita coisa ter mudado, inclusive em minha vida, desde a submissão do projeto no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), lá no segundo semestre de 2019. Foi preciso ter pulso para continuar e encarar as mudanças significativas e estruturais do projeto, que em um primeiro momento trabalharia com grupos focais e analisaria o cotidiano do corpo pedagógico (professores, educandos, coordenadoras, etc.) de uma creche e uma escola de Educação Infantil de Poções (BA), e que agora volto-me para análise da política educacional e currículo (BNCC) do país e das influências desta para crianças, da Educação Infantil, de minha cidade.

Esse novo rumo pode até parecer mais simples, por partir de uma pesquisa bibliográfica-documental e de minhas vivências no contexto educacional de Poções, ora como professora, ora como coordenadora de relações étnico-raciais na Secretaria de Educação da cidade, ora como mãe, ora como agente pública que participou das discussões da formatação do RCM etc. Muito pelo contrário. Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Municipal, em particular para a Educação Infantil, na intenção de identificar se tais documentos trazem a perspectiva da Educação Antirracista para as crianças, muitos foram os desafios, pessoais e profissionais.

Um dos desafios foi a necessidade de me aprofundar mais em estudos sobre infância, e as especificidades que o ensinar para crianças pequenas acarreta, e sobre a trajetória da Educação Infantil em Poções, em um verdadeiro trabalho de garimpagem e de resgate de uma memória pessoal e coletiva para escrever esse capítulo da história do município que se apresenta intrinsecamente ligada à minha. Outro grande desafio é que tais políticas educacionais estão sendo implantadas e discutidas agora, de 2017 para cá, o que nos dá pouco arcabouço para a discussão, mesmo compreendendo que essa pesquisa se apresenta como um relato de experiência e de análise inédita de uma política educacional, desde o momento de sua concepção até a sua implantação.

Nesse sentido, muitas discussões e demandas para a Base e o RCM não foram totalmente efetivadas, devido ao contexto pandêmico. E, como se sabe é no chão da escola que a materialização dessas políticas se choca ou se conflui. Mesmo se tratando de algo atual, observamos que a BNCC se mostra um currículo ainda arraigado em ideias tecnicistas, engessadas e universal. Voltando o ensino para o atendimento do mercado de trabalho, da elite dominante e dos órgãos internacionais, quando preconiza o desenvolvimento de habilidades e competências desses sujeitos sem considerar as singularidades, subjetividades e especificidades territoriais, etárias, dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou, ainda, se há as condições necessárias para que a implantação do currículo unificado se dê de maneira equânime, em todas as instituições de ensino do país.

Mesmo a BNCC afirmando não ser um currículo estagnado a ser seguido, observo que ela pode induzir o trabalho do professor a um mero organizador de processos didáticos de aprendizagem, reduzidos à um etapismo tecnicista que inibe a formação integral dos educandos, preparando-os apenas para atender às demandas mercadológicas de uma sociedade capitalista e excludente.

A isenção da BNCC ante as discussões referentes às questões étnicas, de gênero, culturais e identitárias, vão contra uma série de estudos recentes realizados no Brasil e no mundo, sobre a Educação Infantil. Sobretudo, o que muitos e muitas especialistas vem dialogando e afirmando que a criança precisa ser vista como

agente construtora de sua história, sua cultura e sua identidade. A BNCC pode colocar em risco a autonomia do professor ao didatizar a Educação Infantil, dando-lhe uma concepção escolarizante, marcada pela avaliação do desenvolvimento ou de habilidades preestabelecidas. Isso acaba por reverberar na construção do RCM.

Entretanto, ainda que o Referencial de Poções (BA) tenha que seguir determinações impostas pela BNCC e dos percalços em sua construção, como a não oferta de formação para as discussões da estruturação do currículo municipal, por parte do Ministério da Educação, a celeridade com que se deu o processo de elaboração do documento, e também, a exemplo da Base, o processo ter ocorrido a “toque de caixa”, o Referencial da cidade se mostra mais diverso, plural e emancipador, principalmente quando evidencia a cultura étnico-racial e artística de Poções, quando traz a possibilidade de abertura de diálogo com grupos historicamente silenciados e, quando leva a rede de ensino a pensar coletivamente em uma Educação Antirracista e emancipadora.

Ainda assim, vale mencionar que para uma política educacional seja efetivada exige-se o comprometimento de gestores e gestoras educacionais, diretores(as), professores(as), merendeiros(as) e toda a comunidade escolar, quando se pensa em educação antirracista. Cabe dizer que promover uma educação efetivamente antirracista, requer a quebra de paradigmas preestabelecidos a tantos séculos na nossa sociedade e requer um esforço pessoal no reconhecimento do seu *lugar de fala*, da compreensão e da aceitação de si e do outro, da convivência respeitosa e harmoniosa com o diverso. E, além disso, é preciso que a oferta de formações continuadas ocorra, caso contrário, conforme aponta Clívio Júnior (2020) a implantação da BNCC e de qualquer outra política educacional estará fadada ao fracasso.

Toda política pública requer esforço conjunto para sua implantação adequada, para sua efetivação, em se tratando de um problema tão pungente como o racismo no Brasil e na educação brasileira, esse esforço é ainda maior. É justamente nesse esforço, diante do relato de vida aqui apresentado, diante do relato de uma criança negra agora professora negra em meio à implantação de uma

política curricular em seu município, que se encerra essa pesquisa sobre a BNCC e o RCM, em meio à pandemia, em meio ao contexto político nacional de extremismos e retrocessos, como um vislumbre de resistência, sempre, e sempre sabedores e sabedoras dos desafios diários que virão.

## 6. Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos.** *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; Diana Rodrigues, Tatiane Consentino. **Infâncias em Educação Infantil.** *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

AGUIAR Márcia Ângela da S. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação perspectivas.** Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ADRIÃO T. e PERONI V. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** IN: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação perspectivas.* Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALBUQUERQUE. Rosangela Nieto de. **Multiculturalismo e o diálogo na educação:** a dificuldade de conviver com o outro. *Construir Notícias*, Recife/PE, Ano 12, n. 70, maio/junho, 2013, p. 5-10.

ALVES, N. **PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis?.** IN: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação perspectivas.* Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE. Inaldete Pinheiro de. **Construindo a Autoestima da Criança Negra.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2ª Edição revisada. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-124.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Salvador, 2018.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas.** In: *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, Curitiba, 2017, p. 553 – 569. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf)>. Acesso em: 09 Jul./2021.



BRANCO, Emerson. BRANCO Alessandra, IWASSE, Lilian Alessandra, ZANATTA, Shalimar - **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio** - Debates em Educação V 10, SP, 2018, DO – 10.28998/2175-6600., 2018, v10, n21, p.47-70.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1348-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1348-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06.Jun./2021.

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, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 06.Jun./2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 06.Jun./2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 06.Jun./2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. 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, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 06.Jun./2021.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cadernos de Pesquisa, n. 106, mar. 1999, p. 117-127.

CANDAU, Vera M. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.º 37. ANPED. Jan./Abr. 2008. p. 45-56. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2021.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: A violência do racismo.** IN: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro.* Rio de Janeiro: Graal, 1983

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º grau.** In: EDUCAÇÃO brasileira; questões da atualidade. São Paulo, Edart, 1975.

DIAS, Lucimar Rosa **Educação Infantil e a Construção de uma Educação Antiracista:** Desafios e proposições. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Metodologia%20de%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Igualdade%20racial%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 04 dez.2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO C. **Escrevivência: a escrita de nós:** reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **"Educação e Participação Comunitária"**, Inovação, n.º 9, 305-312. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação.** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREYRE, Gilberto **Casa Grande & Senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, 49ª ed. São Paulo, Global, 2004.

GOHN Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil**: Experiências de Desafios na Atualidade – Reunião Científica Regional da AMPED, PR, jul.2016.

GOMES, Nilma. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002, p. 40-51.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 75-85.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2005a, p 143-154.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005b.

HERNANDEZ, Leila Leite. **O olhar imperial e a invenção da África**. In: *A África na Sala de Aula*. Visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; Elaborado por: Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Ignez Saad Bedran Tambini, Maria Umbelina Caiafa Salgado e Sandra Azzi. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

JÚNIOR, Clívio P.. **Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 2, p. 901-923, maio/ago. 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>>. Acesso em: 12.Nov/2021.

LIMA Licínio C. **Paulo Freire e a Governação Democrática**: Organização, Participação e Autonomia. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4350/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0963.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4350/2/FPF_PTPF_01_0963.pdf)>. Acesso em:09.Jul./2021.

LIMA, Maria da Luz Santos de. **Um Recorte Sobre a História da Educação Infantil**. Monografia (Conclusão de Curso - TCC), Universidade Estadual da Paraíba, 2011.

LUCAS, Maria Angélica F. O. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACLAREM, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2002

MOURA, Glória. **O Direito à Diferença**. In. Superando o Racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2º Edição revisada. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 69-83.

MOTT, M. L. B. **A criança escrava na literatura de viagens**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.31, p.98-57, dez. 1979.

MUNANGA, Kabenguele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**, 2012. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. Disponível em: [https://www.academia.edu/6967769/Diversidade etnicidade identidade e cidadania](https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania). Acesso em: abril de 2021.

\_\_\_\_\_ **Identidade, cidadania e democracia**: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NEIRA, Marcos Garcia – **TERCEIRA VERSÃO DA BNCC**: Retrocesso Político e Pedagógico, XXCONBRACE VII CONICE, GO, 2017.

PARDAL, M. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: VASCONCELLOS, V. Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PPP – **Projeto Político Pedagógico CMEI Padre Benedito Soares Casinha Feliz**, 2017.

PPP – **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Bem-Me-Quer**, 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1978.

\_\_\_\_\_. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. LANDER, E. (Org.). Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA** disponível em: <  
<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educac%C3%A3o%20Infantil%20Brasileira%20Contempor%C3%A2nea%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>.  
Acesso em 06 de junho de 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. / J. Gimeno Sacristán e A.I. Pérez Gómez: Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed – Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fátima Santana, **Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Sul da Bahia 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** – 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2º Edição revisada. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 21-39.

SILVA, Edivanda J. **A Lei 11.645/08 e as Dificuldades Encontradas por Professores do Ensino Fundamental II**. Monografia (Conclusão de Curso), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

SILVA, S. O.A. **A Educação Infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história** – Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.1, 2014, p. 16-35.

SILVA, Simone Oliveira de Andrade. **A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 1, dez. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/280>>. Acesso em: 03 abr. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.280>.

SOUSA, Manoel Alex Silva; ALVES, Rhanes Souza. **Ocupação da terra e pecuária no Arraial dos Poções Século XIX**. Monografia (Licenciatura em História) apresentado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2002.

SPIVAK. G.C. **Pode o Subalterno Falar?**/Gayatri Chakravorty Spivak; Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, Andre Pereira Feitosa. Pelo Horizonte. Editora UFMG 2010.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, M. **Teoria do Currículo: o que é e porque é importante**. Cadernos de Pesquisa. V. 44, nº 51, p. 190-202, jan/mar. 2014.