

HISTÓRIA ORAL: QUANDO A VIDA ULTRAPASSA OS LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR.

M.H.F.C.¹

K.C.N.B.M.²

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento “Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina”, do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura, na Linha II: Cultura, Poder e Relações Étnico-Raciais, pela UESPI. O problema que move a pesquisa é “Como se desenvolve a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base legal a lei 10.639/2003, que trata da Educação das relações étnico-raciais na educação formal? ”, sendo seu objetivo geral: analisar como acontece a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, através do ensino de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei 10.639/2003, e foi desenvolvido num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), com um grupo de sete educadores. Teve como arcabouço teórico principal autoras como Cardoso (2019), Silva (2013) e Carine (2023). Na metodologia me utilizei da técnica das entrevistas semiestruturadas de história oral, e roda de conversa. Até este momento da pesquisa, na etapa de coleta de dados, estou analisando a comprovação ou não da existência de uma diretriz que contemple uma educação antirracista na educação infantil, onde observei o quanto a vida pessoal, as experiências sociais dos docentes influenciaram suas ações, mediante o que o currículo apresentava acerca da temática que traria as relações sociais e dentro desta as relações étnico-raciais. Os resultados, até o momento, se inclinam na perspectiva de um currículo no mínimo tendencioso, posto que não se percebeu com evidências textuais, sequer a tentativa de trazer em seu corpo teórico informações sobre história e cultura afrodescendentes. Aqui trago um vislumbre de algumas considerações gerais desse momento da coleta de dados, sob o viés dos depoimentos dos educadores que fizeram parte dessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil, Currículo, Relações Étnico-Raciais, História Oral.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, trago um recorte da pesquisa em andamento, cujo título é “Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina”, onde questiono se as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) têm em seu texto a existência de uma educação antirracista em salas de aula de educação infantil, aqui em Teresina. Transversalizando tal temática vemos as Relações Étnico-Raciais quase invisibilizadas dentro de um documento teórico que, pelo seu ano de lançamento –cinco anos depois da promulgação da Lei nº10.639/2003, e três anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de



História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) – deveria apresentar mais referências de tais conteúdos, o que motivou entrar num CMEI (centro municipal de educação infantil) e convidar toda a equipe pedagógica para participar da pesquisa, fazendo da história oral uma forma de aproximar conceitos e práticas antirracistas das professoras e fazê-las dialogar através de metodologia qualitativa, onde me utilizei de entrevistas semiestruturadas, para capturar nuances de discurso e informações que pudessem enriquecer a coleta de dados e, por conseguinte, a própria pesquisa em questão.

Tudo se iniciou quando, ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica, numa escola de educação infantil, observei a inexistência de imagens que representassem crianças com a biotipia dos alunos daquele CMEI, o que por consequência imediata poderia ter a inexistência do ensino de assuntos relacionados à cultura e história de africanos e afro-brasileiros. Assim, a problemática que se apresenta seria: “Como se desenvolve a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base legal a lei 10.639/2003, e cujo objetivo geral é analisar como acontece a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, através do ensino de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei 10.639 /2003. Tem-se, então, como Objetivos específicos: Verificar a legislação pertinente à inserção no currículo de conteúdos que tratam da educação antirracista através do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito das instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina; Identificar referências às Lei 10.639/2003, nos documentos curriculares de orientação didático-pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC); e Conhecer as práticas pedagógicas que abordem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos de acordo com a Lei 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

A estrutura dessa pesquisa se fez a partir de 3 (três) capítulos assim intitulados: Capítulo I: O primeiro capítulo sob o nome de “Relações Étnico-raciais em Documentos Oficiais da Educação Infantil de Teresina”, trouxe os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica, onde apresentei o histórico da municipalização da educação infantil de Teresina, assim como as principais mudanças estruturais nos órgãos responsáveis pelos alunos; e dentro dessa reestruturação dos órgãos públicos estará sendo apresentado a reorganização da própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), provocada por essa municipalização, que começou nos anos iniciais de 2000 (Melo, 2022).



O segundo capítulo possui por título “A cultura como mecanismo de fomento a uma educação antirracista”. Aqui foram desenvolvidos aprofundamentos teóricos necessários para a compreensão de qual conceito de cultura as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) possuem e como salvaguardam a perspectiva de que se arvora, por exemplo, em seu texto inicial referente ao eixo de aprendizagem Identidade e Autonomia, ao afirmar que “a aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição” (Teresina, 2008, p. 43).

O capítulo III traz por título "Análise das Informações para a Produção de Dados", no qual é apresentada a educação antirracista por meio da voz dos educadores, trazendo questões teórico-práticas e focalizando o uso de uma metodologia qualitativa que permitiu capturar o papel da escola e da educação formal como um espaço de reforço dessas questões dentro dos conteúdos curriculares. Para isso, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, com os educadores, desde os que atuam em sala de aula, até aquelas professoras que assumiram temporariamente cargos de chefia (direção) e coordenadores pedagógicos, com questões abertas, possibilitando que os participantes discorressem com certa liberdade discursiva, onde a história oral desses entrevistados foi considerada de extrema importância.

METODOLOGIA

Devido a pesquisa tratar de relações sociais, e dentro dessas as relações étnico-raciais que se estabelecem dentro do ambiente escolar, envolvendo crianças de tenra idade, entre 2 (dois) a 5 (cinco) – clientela de turmas de pré-escola e educação infantil – e funcionários, professoras, cuidadores, dentre outros profissionais; optei por desenvolver a metodologia de pesquisa qualitativa, debruçando-me sobre toda a equipe pedagógica de determinado CMEI, e me utilizei de entrevistas semiestruturadas.

A partir de tal perspectiva parti para agregar teóricos que pudessem trazer embasamento para os mecanismos escolhidos de modo a melhor captar as informações que viessem a colaborar com a hipótese inicial. Em seu livro História Oral, Ferreira e Amado (2006), discorrem sobre o interesse da História diante do processo de coleta de dados. Bem no início do livro Lozano (2006) em seu escrito, afirma que o estudo da



oralidade veio vinculado inicialmente aos antropólogos na captação de informações sobre as tradições orais em várias pesquisas nessa área:

A história interessou-se pela “oralidade” na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas. (...) é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos históricos-sociais. (Lozano, 2006, p.15-16) (Grifo do autor).

Mediante tais palavras ao optar por essa metodologia, pretendi focar nas falas dos educadores como fontes de informações relacionadas às suas práticas pedagógicas, interseccionadas pela temática desta pesquisa e envolvidas pelas suas histórias pessoais, por que antes de serem educadores são pessoas com todo seu cabedal de experiências individuais. É como Lozano afirma “procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (Lozano, 2006, p. 16) (Grifo do autor). Outro autor no mesmo livro, Voldman (2006), traz em seu artigo sob o título de “Definições e Usos”, a conceituação de várias terminologias, dentre os quais esta pesquisa vai se utilizar do termo fonte oral descrito como “material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa” (Voldman, 2006, p. 36).

Em virtude de as protagonistas desta pesquisa serem educadores em efetivo trabalho escolar, professoras, coordenadores e diretora – que é uma professora afastada para exercício de mandato – percebeu-se uma sutil diferença nas falas e discursos apresentados, que vai de encontro ao que escreveu Voldman quando relata a distinção entre os entrevistados, os quais ele chama de “grandes testemunhas” e “pequenas testemunhas”, onde:

As primeiras, conscientes de terem cumprido o papel pelo qual são agora solicitadas, parecem ter muito a dizer. (...). As outras, nem sempre verbalizando claramente um sentimento de exclusão, sem se apresentarem (...) em geral começam afirmando que nada têm a dizer. A esse par antinômico acrescenta-se um outro binômio, associando por um lado as testemunhas que oferecem um discurso trancado, construído e controlado, e por outro as que passam lembranças menos ordenadas, mais espontâneas (Voldman, 2006, p. 39).

O que se depreende disso é que a posição de poder dentro de uma instituição de ensino, acrescido ao fato de ser entrevistada, poderia provocar uma necessidade de responder prontamente ao que se perguntava, talvez se sentindo induzido a um sentimento de obrigação de dar uma resposta mais organizada ou melhor estruturada; enquanto as professoras em efetivo trabalho escolar já não sentiam essa pressão, porque vivem no



cotidiano situações, de certa forma, relacionadas com as perguntas feitas. Percebi que essa postura apresentava uma semelhança com o comentário do autor supracitado.

Para além da preocupação em conservar um clima de respeito com aqueles participantes da pesquisa, havia ainda um fato eminente de, de repente, ao se reportarem a uma situação envolvendo os alunos, a professora pudesse acessar uma lembrança vinda de suas memórias pessoais, em que se percebeu também como uma possível vítima de discriminação, preconceito ou racismo, na sua infância escolar; e assim abrir a possibilidade de se ultrapassar a entrevista com a professora, atingindo também a pessoa por detrás da profissional, mexendo dessa forma com suas outras identidades.

Essa preocupação, por sua vez, estava também vinculada aos escritos de Stuart Hall (2006), em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, quando cita as sociedades da modernidade tardia, que imprimem aos sujeitos a necessidade de se construir a partir das diferenças, sendo que essas mesmas sociedades “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é identidades – para os indivíduos” (Hall, 2006, p.17).

Ao desenvolver uma pesquisa que envolvesse questões morais, de convivência e aceitação do diferente, diferenças essas marcadas pela cor da pele e demais características biotípicas, foi necessário compreender o que isso provocava no outro, ou seja nos entrevistados, uma mudança de perspectiva, uma mudança na formação/percepção do próprio eu sob o olhar do outro, houve um convite implícito no sentido de que “o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas” (Elias, 1994, p. 22). Ainda se tratando dessa preocupação na maneira de ensinar os pequenos sobre relações sociais e relações étnico-raciais, Elias aprofunda essa visão ao descrever a importância da convivência com as diferenças e as diversidades:

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação como outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. (Elias, 1994, p.23).

Essas relações sociais de certa forma se tornarão o esteio, donde surgirão nossas crenças, realidades, medos e possibilidades de convivência com outras pessoas e suas diversidades socioculturais e históricas.

Agora em se tratando da entrevista propriamente dita, Gil (2002) afirma o quão flexível deve ser, podendo ser aplicada “em um número maior de pessoas – apesar de não



ser o caso da pesquisa em questão – (...) possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal” (GIL, 2002, p. 114- 115). E é exatamente nesse ponto que também interessou a esta pesquisa optar pela entrevista semiestruturada, pois ao atender a uma temática que envolvem aspectos morais e éticos, considerou-se a possibilidade de ocasionar certo melindre ou incômodo no relato de algumas falas, pois havia a chance das entrevistas trazerem lembranças e memórias de situações da infância envolvendo discriminação, preconceito ou racismo.

Mediante essas especificidades visitou-se uma escola de educação infantil onde foi apresentado brevemente ao corpo docente o que estaria sendo pesquisado e as motivações desta pesquisa. Com a posterior anuência e demonstração de interesse em participarem deste estudo, deu-se início a preparação do roteiro e do questionário a serem aplicados visando a obtenção dos dados necessários para análise e posterior conclusão acerca da temática e seus questionamentos advindos das hipóteses levantadas inicialmente nesta pesquisa.

Nessa coleta foi observado como as professoras, diretora e coordenadores compreendem e interconectam conceitos como racismo, preconceito, currículo e educação infantil; além de aspectos mais dinâmicos como perceber, assumir e mesmo intervir em situações do cotidiano escolar em que ocorram essas situações de âmbito das relações sociais e relações étnico-raciais, assim como ações antirracistas.

A entrevista trouxe também a própria perspectiva do CMEI no modo como a gestão escolar e o currículo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina para a Educação Infantil, tratam as temáticas antirracistas ou conflituosas ocorridos na escola. E por fim uma pergunta sobre as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) e se esse documento é um bom guia curricular para uma docência antirracista.

Pretendi focar aqui no terceiro objetivo específico que foi escrito textualmente assim: Compreender como se efetivam as práticas pedagógicas que abordem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos de acordo com a Lei 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

Para confirmar ou não esse objetivo, seguiu-se para uma escola, localizada na zona urbana da região norte, caracterizada por ser uma área suscetível a vulnerabilidade econômica e social, que abriga um alto contingente de afrodescendentes, justificando assim a sua escolha como campo de observação e coleta de dados desta dissertação. Como estrutura física possui quatro salas de aula, e demais dependências de tamanho reduzido;



funcionando os dois turnos, e que atende hoje a aproximadamente 120 (cento e vinte) alunos, com faixa etária entre 3 a 5 anos de idade, portanto seu atendimento abrange como creche (de 3 anos de idade), e educação infantil (alunos de 4 e 5 anos).

As professoras titulares e a coordenadora possuem graduação em pedagogia, com Especialização em supervisão escolar (hoje sendo nomeada pela SEMEC como pedagoga), também foi identificado uma professora com Especialização em Psicopedagogia, assim como Licenciatura Plena em Pedagogia. Destaca-se aqui a existência também de uma professora que se encontra na gestão desse CMEI, eleita pelo processo democrático do voto, também formada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

A tais profissionais é garantido por lei alguns direitos inerentes a função de professora, como horário pedagógico (HP), que é destinado para estudar, planejar e elaborar relatórios, além de participar de formação continuada mensal ou quinzenal, ofertado pela SEMEC, envolvendo detalhamento de sequências didáticas a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

Então, as fontes orais foram esses profissionais de educação que se prontificaram em dispor de seu horário pedagógico, para participarem das entrevistas semiestruturadas. Flexionar a essa organização interna do CMEI, entrevistando-as em seu HP, em muito ajudou a otimizar e melhor disponibilizar tempo e conforto psicológico suficiente para que as respostas pudessem ser as mais fidedignas, porém orientadas na medida certa para o desenvolvimento da coleta naquela escola de educação infantil de Teresina.

Descrevendo um pouco mais os participantes dessa coleta de dados, encontra-se a equipe de professoras desse CMEI selecionada para fazer parte desta dissertação, são em seis profissionais, todas mulheres (5 professoras e uma coordenadora pedagógica), possuindo um perfil etário entre 30 e 50 anos, com uma média de tempo de serviço público de 17 anos de sala de aula, atuando como professoras em salas de educação infantil e creche, e um coordenador externo. Tal inserção foi necessária para se averiguar o perfil de dois coordenadores de locais de trabalho diferentes, para o enriquecimento das respostas que deveriam variar em virtude de suas posturas e perspectivas pessoais ao longo de suas vidas profissionais, e que seriam transpostas para as entrevistas realizadas. Entre essas seis profissionais uma está afastada de sala de aula e exerce o cargo de diretora, e dois são coordenadores pedagógicos há mais de 10 anos atuando em CMEIs.

Foi feito o convite a mais um coordenador, com o intuito de perceber se tais características (ser homem e negro), causaria uma mudança significativa nas respostas colhidas ao longo das entrevistas. Apesar da maioria esmagadora dos profissionais



atuantes na educação infantil serem exercidos por mulheres, existe uma fração diminuta de homens em cargos de coordenação pedagógica, e um percentual menor ainda de etnia afrodescendente.

Para melhor organizar a análise das respostas dadas as 14 perguntas elaboradas, 12 foram agrupadas em categorias que as aproximassem por seu foco de interesse. Assim elencou-se quatro categorias para unir as perguntas: a) Conceitos; b) Relações Sociais e Étnico-raciais; c) Práticas Pedagógicas e d) Referenciais Teóricos e Formação Continuada. Tal categorização ajudou, não só na organização, mas também na análise e atendeu a algumas especificidades existentes no próprio título da pesquisa, pois envolveu a compreensão dos conceitos de educação infantil e relações étnico-raciais, o uso do currículo, pesquisas sobre a temática e formação continuada, e as práticas pedagógicas que envolvam o tema nas ações educativas no CMEI, assim como a existência de formação continuada em serviço oferecida pela SEMEC. Duas foram descartadas, pois não acrescentou mais validade às contribuições, e a outra teve um tangenciamento nas respostas, não contribuindo com a temática, portanto optou-se por não as incluir.

A partir das categorias acima descritas esperou-se constatar algumas realidades já estudadas em outras dissertações, como a existência de situações conflituosas sociais entre as crianças, se apresentam características de cunho racista ou preconceituosa, assim como práticas pedagógicas tendenciosas, mediante a expectativa já percebida de que o currículo municipal tem aspectos textuais nitidamente eurocêntricos, portanto, há de reproduzir essas mesmas distorções, em seus desdobramentos dentro de uma escola, seja nas formações mensais ofertadas às professoras, seja nas próprias sequências didáticas desenvolvidas pelas professoras a partir das orientações que receberam da SEMEC.

O que se descreveu aqui é um verdadeiro escalonamento do acobertamento do ensino de outras culturas e seus conhecimentos que se inicia na elaboração do currículo, portanto a partir de uma cúpula que seleciona e escolhe o que será ensinado aos alunos, e o que não é importante, até chegar naqueles que aplicam esse currículo em suas aulas.

Outro aspecto que pretendo confirmar, ou não, é se as professoras têm ciência do quão importante é sua prática escolar para reverter essas distorções intencionais que resultam na invisibilização do ensino da cultura e história africana em salas de educação infantil.

Mediante essas considerações, a coleta de dados possibilitou ainda o contato direto da pesquisadora com as professoras, favorecendo a captação das impressões e percepções desses educadores sobre os aspectos em foco na pesquisa. Além disso, permitiu o



confronto de respostas e a identificação dos diferentes níveis de compreensão e atuação pedagógica diante do que lhes era oferecido pela SEMEC em suas formações, considerando a temática abordada aqui nesta pesquisa sobre uma educação antirracista. Por fim, a coleta também viabilizou a exploração de brechas e espaços possíveis para a superação das determinações curriculares, sempre atento à possibilidade de inserir mais ainda tais conteúdos em seus planos anuais de trabalho, assim como nas matrizes curriculares a serem desenvolvidas durante um ano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta e transcrição de todos os áudios, recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, as perguntas foram reagrupadas de modo a melhor acompanhar as respostas obtidas em cada questão realizada. Conforme detalhado acima, as doze perguntas foram reunidas em quatro categorias, a saber: a) Conceitos, b) Relações Sociais e Étnico-raciais, c) Práticas Pedagógicas, e d) Referenciais Teóricos e Formação Continuada.

Para esse artigo trarei uma perspectiva parcial da análise de algumas respostas pertinente a duas categorias: conceitos e relações sociais e étnico-raciais, haja vista que essas categorias respondem mais prontamente ao que se propõe no título que é “História Oral: Quando A Vida Ultrapassa Os Limites Do Currículo Escolar”.

Sobre currículo escolar, Nilma L. Gomes (2012) reforça a importância de ser considerado na elaboração de qualquer documento relacionado com a educação – dentre eles o currículo – as referências sociais ou humanas no seu programa de seleção de conteúdos, habilidades e projetos a serem desenvolvidos dentro do espaço da educação formal. Gomes (2012, p. 103-104) ressalta ainda que “no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (Gomes, 2012, p. 103-104). Faz-se necessário, portanto, ler, se apoderar e, por fim, questionar tudo que está escrito no currículo para poder, a partir dele elaborar práticas pedagógicas que realmente atinjam todos os alunos em suas especificidades, que aqui tem por destaque os aspectos que envolvem as relações étnico-raciais, através de uma educação antirracista, cuja possível existência dentro do currículo é o objetivo principal dessa pesquisa.

As lutas sociais existem porque quem comanda os mecanismos de controle da sociedade está continuamente descumprindo as leis existentes, e, portanto, o campo da



educação é mais um espaço de luta e por isso mesmo a atenção deve ser dobrada em relação a tudo que chega para os professores, como “papéis” e papéis a serem cumpridos, com a prerrogativa de que é uma lei também, que é o caso do currículo entregue aos professores no ano de 2008, que são as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina.

A diversidade de mundos culturais e sociais que os alunos trazem para dentro da escola, pois cada criança, tem suas particularidades familiares, é um fato, e diante disso Sacristán é bem direto ao comentar o impacto dessas realidades vividas simultaneamente nas escolas públicas pelo Brasil:

A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretensa assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do conhecimento escolar. Cada nível tinha seu público; a cada público era destinada uma cultura diferenciada. O conhecimento escolar não é uma categoria internamente homogênea, mas peculiar nos diferentes períodos do sistema educacional, pois tem destinatários distintos – ou ao menos os tinha em sua origem. A mistura de públicos revelará conflitos culturais que outrora, eram ocultos pela divisão e especialização sociocultural, que implica a busca nada fácil de que a cultura se deve compartilhar. (Sacristán, 2013, p.15) (Grifos do autor).

Acrescente-se a esse amálgama sócio-cultural do alunato, com a da professora que atua nas salas de educação infantil, levando consigo sua vida privada, com suas crenças, convicções religiosas, culturais, históricas, suas memórias de infância e vivência escolar – além do profissionalismo e competências pedagógicas necessárias - para dar conta de tal diversidade de mundo dentro das quatro paredes de uma sala de aula regular.

Lembrando que se trata de crianças, que ingressam na educação formal a partir dos dois anos de idade indo até os cinco anos, quando concluem sua passagem pela educação infantil, em pleno processo de iniciação de características inerentes ao processo de autoformação de sua própria personalidade: identidade, autoimagem, autonomia, numa fase de construção de si mesma como indivíduo. Porém, mediante o que se leu aqui, e a atual disposição textual das diretrizes curriculares para a educação infantil de Teresina, nitidamente silenciosa em relação às questões étnico-raciais, como fica a construção de tais elementos constitutivos na personalidade das crianças não brancas?

Eliane Cavalleiro (1998), em sua dissertação para obtenção do título de mestrado, que possui mais de 25 (vinte e cinco) anos de sua publicação, não poderia estar mais atualizada, haja vista que as iniciativas para mudar essa situação, mesmo sendo eivada de projetos, programas e legislação pertinente, ainda não conseguiu adentrar com firmeza e andar junto com as práticas pedagógicas, se perfilando mais próxima onde essas mudanças de paradigma poderiam ser percebidas como ações concretas efetivadas dentro de escolas de educação infantil, a autora afirma:



No que diz respeito à educação, o quadro também se mostra desvantajoso para o segmento negro da população. O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimizar os estudantes negros. (...) O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição *sine qua non* (destaque da autora) para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira. (Cavalleiro, 1998, p. 51-62).

Tal postura em relação ao aprendizado de uma cultura em detrimento das outras – leia-se afrodescendente – é uma brecha que pode enveredar por uma prática tendenciosa que o currículo endossa, ao hierarquizar conhecimentos das civilizações diversas, solapando a possibilidade de se trabalhar o multiculturalismo defendido por Oliveira e Candau (2009) quando escreve sobre educação antirracista e intercultural no Brasil:

Numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno de Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, identificamos que, entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (Oliveira e Candau, 2009, p. 32).

Bárbara Carine também defende essa mesma perspectiva. Em seu livro Como ser um educador antirracista (2023), a autora apresenta nesse livro, denso material de informações e orientações para os docentes, uma espécie de guia bem didático sobre a postura, por exemplo, de um professor branco diante da temática aqui desenvolvida, as relações étnico-raciais dentro da escola, na educação infantil, sobre como deve atuar a professora, mediante uma situação de racismo que venha a identificar; e as próprias práticas antirracistas, como proceder e atuar.

Nas palavras de Cavalleiro (1998) isso se torna mais grave e preocupante, em virtude da idade dos alunos da educação infantil, por serem crianças ainda muito pequenas e “ainda desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (...) tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais”, e dentre eles está a figura do professor. (Cavalleiro, 1998, p. 62).

Para que se possa compreender o distanciamento que se nota entre os aportes legais, acerca da inserção dos conteúdos referentes aos demais grupos étnicos que engendraram o Brasil – em especial aquelas civilizações africanas que foram escravizadas – e o corpo teórico das diretrizes curriculares de Teresina, faz-se necessário analisar o que existe por



trás dessa orientação curricular que invisibiliza as contribuições de quaisquer outros povos que não tenham origem no continente europeu.

Os escritos de Tomaz Silva (2005) trazem elementos sobre o processo pela qual a educação vai sendo submetida enquanto mecanismo constitutivo de subjetividades democráticas, onde ao desenvolver o pensamento de Paulo Freire, que apresenta as ideias principais do que seria a experiência pedagógica para a luta pela emancipação:

Através do conceito de “educação problematizadora”, Freire busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica. (...) Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. (...) o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. O que ele destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse “currículo programático”. (Silva, 2005, p. 59-61) (Grifos do autor).

Tal constatação se encerra numa dicotomia entre o discurso hegemônico que o currículo tudo pode, na sua concepção de cultura, justificar através de uma história monocular, os conflitos de ordem social a partir de seu *modus operandi*, e diluir as verdadeiras causas dos problemas étnico-raciais vivenciados cotidianamente no Brasil. Silva ainda nos faz lembrar no texto “Currículo: uma questão de saber, poder e identidade” (2005) que como construção humana, o saber, o conhecimento e a cultura tem suas intencionalidades e objetivos a serem alcançados. Inclusive os demais conceitos, que aparecem no título do artigo supracitado, nos indica o quão estão entrelaçados o currículo e essas variáveis que o engendram; eles elaboram, publicam e distribuem currículos que atendam aos interesses de uma classe dominante que passam bem longe das escolas públicas municipais:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturais sociais. (...) O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (...) Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (Silva, 2005, p. 147-148) (Grifos do autor).

Quando se ler a constatação da serventia de um currículo às forças e estruturas de poder dentro de uma sociedade, faz-se urgente se debruçar sobre esses mesmos currículos, e mais ainda se estiver falando de um currículo municipal, para garantir a importância junto à valorização dos chamados saberes locais.



Para compreender o quanto a história pessoal de cada educador influenciou as respostas, apresento aqui, parte do material coletado. A pergunta foi: Que concepção você possui sobre o termo relações étnico-raciais?

Historicamente, o termo étnico-racial surge em nosso contexto juntamente com o chamado “descobrimento” das Américas, a partir da perspectiva dos colonizadores. Diante da constatação de que havia pessoas em terras que, segundo sua visão, deveriam ser habitadas apenas por animais irracionais, tornou-se necessário estabelecer uma hierarquia racial para justificar a posição de superioridade europeia. Quijano (2005) aborda essa questão em seu texto “Colonialidade, Eurocentrismo e América Latina”:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre colonizadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (...) Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço-tempo – entenda-se aqui a América – e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação ao outro. (Quijano, 2005, p. 117).

Foi necessário fazer esse recorte temporal, para se compreender o surgimento histórico de tais termos – raça e etnia – o caminho que esses termos percorreram até chegar as escolas e, por conseguinte, aos educadores objetivando assim, uma maior compreensão das respostas dadas pelos entrevistados. O tempo referido acima, até chegar as escolas, iniciou-se oficialmente com a lei nº10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, sendo que houve uma adequação da mesma, para que a implantação desse documento se estendesse até a educação infantil, no ano seguinte de 2004, com a Resolução nº01/04, onde vai detalhar a ampliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a “serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (MEC, 2004, art. 01), assim se tornando obrigatória para as escolas de educação infantil de Teresina, foco dessa pesquisa.

Dentre as falas acerca de tal termo, capturou-se nuances e níveis de compreensão bem díspares:

“A gente estuda separado (...) ética, preconceito e racialidade (...) ético: dentro do respeito com as diferenças, raças humanas entre aspas” (Jasmim).



“Já ouvi falar, já vivenciei fora e dentro da escola (...) algumas mães questionando o filho dela...tratado com preconceito...o preconceito estava dentro dela (mãe)” (Pérola).

“É a forma de tratar as pessoas negras? É isso? Eu não sei muito bem” (Bia).

“A gente também procura respeitar, eu percebo muito isso, esse respeito às várias etnias que existem dentro da escola, porque não existe apenas uma etnia, tem várias, várias etnias” (Jade).

“Fala do racismo, do preconceito, vem enraizado há muito tempo na mente (...) até hoje. Porque a gente traz ainda muito dos nossos ancestrais...até na própria forma de falar com o outro” (Esmeralda).

“O termo étnico-racial vai se relacionar com diferentes sociedades, diferentes histórias. Traz uma bagagem com o intuito de combater o racismo, a discriminação, construir uma sociedade equitativa” (Resiliência).

Mediante tais posicionamentos pode-se perceber falas que circulavam/flutuavam em torno do referido termo, relações étnico-raciais, sem grande aprofundamento teórico, por escolherem não se envolver, ou por realmente não terem esse conhecimento teórico, ou mesmo uma noção sobre a terminologia. Já os dois entrevistados, cujos pseudônimos trazem uma forte bagagem simbólica (Resiliência e Resistência), desenvolveram as explicações com mais fluidez, trazendo para suas respostas palavras como “sociedades diferentes, histórias diferentes”, “construção de sociedade equitativa”, demonstrando que estão cientes que não há apenas uma história, e mesmo o aparecimento do termo “equitativa” reforçando a maturidade desses educadores, pois há uma diferença sutil entre igualdade e equidade. A outra pessoa entrevistada, Resistência trouxe mais aprofundamento ao relacionar os termos ao seu fundo obscuro que é as relações de poder que se estabeleceram e têm ramificações em vários níveis dentro da sociedade brasileira.

A segunda pergunta abranje o campo da “práxis”, onde se questionou o que a pessoa entendia por práticas racistas e antirracistas: 3. O que você entende por práticas racistas e antirracistas?



Algumas respostas apresentaram algo resumido, demonstrando supostamente pouco conhecimento sobre o que seriam essas tais práticas, então ao relembrar que o título da pesquisa é “Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina”, como aplicar a educação antirracista, se o corpo de educadores não os conhece com propriedade para, então, ensiná-los? Eis algumas respostas:

“É, a prática antirracista ela vai, ela chega como “pra” combater as práticas racistas, né? E as práticas racistas elas acontecem de forma muito das vezes hoje com tanta informação que... que chega...que eu acredito que seja mais de uma parte mais mesmo estrutural do quê... “faço porque eu não gosto disso” ... falas que a gente fala, mas não porque a gente é racista, mas estruturalmente já carrega ali e já fala, e aí a gente vem com a prática antirracista já tentando fazer essa conscientização, né? De falas, de comportamentos, de olhares...” (Jasmim).

Essa resposta de Jasmim, onde ela detalhou como a prática racista pode ser revista a partir de ações do indivíduo (falas, comportamentos, olhares), encontra eco nos escritos de Quilomba, *Memórias de Plantação* (2019), em vários trechos, onde a autora se reporta a episódios de racismo cotidiano:

Quando eu tinha entre 12 e 13 anos, fui ao médico por causa de uma gripe. Após a consulta, ao me dirigir à porta, ele, de repente, me chamou. Ele estivera olhando para mim, e disse que havia tido uma ideia. (...) O médico então propôs que eu cozinhasse as refeições diárias da família, limpassemos a casa e eventualmente lavássemos nossas roupas. (...) O homem transformou nossa relação médico/paciente em uma relação senhor/servente: de paciente eu me tornei a servente negra, assim como ele passou de médico a um senhor branco simbólico, uma construção dupla, ambas fora e dentro. (Quilomba, 2019, p. 93).

]

Outras respostas trazem com mais frequência o verbete “estrutura”:

“Prática racista é quando você trata diferente uma pessoa que vem vestida de uma forma diferente, que tem uma pele escura, que vem com trajes às vezes muito simples, você já trata aquela diferente, você acha que por ela estar daquela maneira você acaba sendo racista não só pela cor, mas também pela estrutura, né, estrutura social de acordo com a vestimenta, o jeito, as falas, às vezes até a tatuagem” (Bia).



“Práticas racistas são ações, discursos ou comportamentos que discriminam, excluem, desvalorizam indivíduos. Pode vir de uma pessoa, de uma instituição, pode ser estrutural, hoje a maioria da vezes a gente fala “é um racismo estrutural é racista, mas é sem querer, é porque já vem da nossa estrutura”, e aí vem as práticas antirracistas no intuito de combater tudo isso, de combater a prática racista individual, institucional e estrutural; e aí ele vem pra denunciar comportamentos racistas, valorizar as culturas, implementar políticas de inclusão, promover atividades e ações, dinâmicas sobre diversidade, fortalecer culturas, e é isso...” (Resiliência).

Uma outra pessoa entrevistada subdividiu as práticas racistas, utilizando-se também do conceito de racismo estrutural, só que de forma mais assertiva:

“As práticas racistas eu divido em dois grupos, a primeira é aquela praticada em forma individual e inconsciente, quando você discrimina o indivíduo pela sua cor da pele, pelo seu cabelo, pela sua origem; e o segundo grupo eu entendo que a prática racista é consciente e intencional, é a mais perigosa porque ela discrimina todo o grupo étnico. Silvio Almeida retrata em seu livro e chama de racismo institucional, ele não só discrimina pela cor de pele, pelos traços fenóticos; ele priva, ele sequestra os direitos desse grupo étnico de ascender socialmente, estabelecimentos comerciais, empregos (...). Já as práticas antirracistas eu entendo que é exatamente o contrário, o combate das primeiras, o enfrentamento e como exemplo nós temos grupos e agremiações que pesquisam, debatem sobre essa discriminação, sobre esse cerceamento de direitos (...)” (Resistência).

Nas respostas desses educadores, a maioria citou o racismo estrutural, de onde se percebeu certo conhecimento da existência dessas variações conceituais de racismo que coexistem dentro da sociedade brasileira, mas com um domínio superficial dos conceitos por detrás dessas terminologias; apoiam-se, aparentemente, no racismo estrutural como



um mecanismo que funcionaria como justificativa para explicar que as ações racistas praticadas por algumas pessoas são realizadas sem a intenção de ofender, e por isso não são racistas; mas essas mesmas pessoas também são manipuladas a serem racistas por estarem dentro de uma estrutura social racista, que tem culpabilidade em várias situações frequentes que a sociedade produz, o que induziria seus indivíduos a agirem erradamente porque o outro é uma pessoa negra, por exemplo. Quilomba (2019), mais uma vez vem quase didaticamente conceituar os racismos existentes, no subcapítulo “Dizendo o indizível”, o que seria o racismo estrutural:

O racismo é revelado em nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural. (Quilomba, 2019, p. 77). (Grifos da autora).

A preocupação aumenta quando se lê, entre os entrevistados, alguém que afirma que “antirracista é que você tenta camuflar o teu racismo e termina demonstrando, mas de forma camuflada”, então a pergunta que não foi feita seria – e talvez fosse interessante que seja feita – “se racista é a pessoa que se assume como tal, e ser antirracista é uma camuflagem, qual seria a maneira correta para se combater o racismo?”. Tais questionamentos são importantes para que se compreenda um pouco mais sobre quais caminhos essa pessoa percorreu, quais experiências ou diálogos estabeleceu para chegar nessa conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude identificar o silenciamento em algumas falas que afirmaram que a origem do comportamento preconceituoso vinha de casa, sendo que em nenhum momento houve quem ventilasse a possibilidade de a escola também ser um território eivado de vivências e experiências pessoais que também foram ensinadas a se calar diante de atitudes discriminatórias ou mesmo racistas, e por desdobramento esses mesmos adultos consideram que não existe racismo em CMEI’s, como consta na fala de alguns educadores.

Ficou evidente que a história oral que foi registrada nas respostas do questionário, em muito dizem sobre também as infâncias e vivências pessoais desses educadores, quando talvez tenham sofrido e guardado as marcas de discriminação, preconceitos ou mesmo racismo. Ao se verem questionados percebi certo desconforto, pois como falar



agora como adulto de algo que possivelmente os machucou no passado? Aqui cabe talvez pesquisas que versem sobre as infâncias negras das professoras e o peso disso em suas práticas pedagógicas, agora como educadoras e educadores de crianças negras e não negras.

A quase total inexistência de leituras, estudos e pesquisas pertinentes à temática racismo na educação infantil nas instituições de curso superior públicas no Estado do Piauí é um assunto urgente a ser mais estudado e pesquisado. Faz-se necessário também destacar a lentidão com que a SEMEC iniciou a formação para seus professores, envolvendo tal tema em seu plano anual de formação, para ser desenvolvido ao longo de um ano escolar.

E por fim a hipótese inicial que se conjecturou a existência de uma educação infantil antirracista, sendo retroalimentada por um currículo municipal que lhe desse subsídios sobre tal temática ainda vai demandar tempo, não se concretizou, por isso vai ser necessário profunda reformulação do próprio currículo, e que a equipe docente se aproprie desta temática, praticando-a em todos os momentos, brechas e possibilidades que a matriz curricular permita ao longo de todo o ano escolar.

A intenção ao trazer a temática aqui desenvolvida transversalizando a educação infantil com aspectos documentais, no caso o currículo, assim como conceitos mais sensíveis, envolvendo as relações étnico-raciais como discriminação, preconceito e racismo em CMEI's, a nível municipal, seja torná-la relevante e provocadora, para que outros estudos venham a colaborar com essa lacuna de material escrito para o universo acadêmico local e, quiçá, regional.

REFERÊNCIAS

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 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Parecer n. 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1998.

ELIAS, Norbert. Sociedade dos Indivíduos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 176 p.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais na educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

KILOMBA, Grada. Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

LOZANO, Jorge Eduardo A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. IN: - Amado, Janaína e Ferreira, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 8ª ed., Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006, 15-25 p.

MELO, Pedro Thiago Costa. A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história, educação e memória (1996-2007). Teresina: EdUESPI, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação & Realidade, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. ISSN 0102-4698.

PINHEIRO, Bárbara Carine S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/calcsosursur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

Acesso em: 14 mar. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.



SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

TERESINA. Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina. SEMEC: Halley, 2008. 347 p.

VOLDMAN, Danièle. Definições e Usos. IN: -AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes, 8ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, 38-41p.

