

CURRÍCULO COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA PARA AS MINORIAS ÉTNICO RACIAIS. É UMA REALIDADE?

Maria Helena Ferreira da Costa¹

Katia Cristina Newton Bonfim Maciel²

RESUMO

A pesquisa em andamento “Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina”, vinculada ao Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura, da Linha de Pesquisa II de mesmo nome, tem como problemática: “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; desenvolveu em seu corpo teórico aprofundamentos de alguns conceitos, dentre eles o conceito de identidade, foco deste resumo, pois após pouco mais de 20 anos da existência da lei supracitada, faz-se necessário averiguar se realmente o currículo se apresenta como ferramenta para a formação identitária das consideradas minorias étnico raciais em escolas de educação infantil de Teresina. Para tal fundamentação teórica foi necessário trazer para dialogar com os autores como Tomaz Silva (2005), Roberto Macedo (2013) e Jose Sacristán (2013), a fim de estabelecer algumas interseções entre os conceitos de currículo e de identidade, mediante a postura política que se impõe por detrás da escolha de conteúdos a serem apresentados para os educadores. Nesta etapa de análise desses conceitos, observou-se que não por acaso a elaboração desse tipo de documento resvala na constatação de sua serventia às estruturas de poder dentro de uma sociedade, fazendo-se, pois, urgente se debruçar sobre esse mesmo currículo para lhe questionar qual importância lhe atribui aos chamados saberes locais, e, portanto, aos seus povos originários ou demais etnias que também são constitutivas da formação étnica do Piauí e de Teresina. Pretende-se aqui averiguar se essa realidade está presente no currículo municipal.

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

¹ Mestra em Sociedade e Cultura, pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.
E-mail: mhfdacosta@aluno.uespi.br

² Mestra em Sociedade e Cultura, pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.
E-mail: katia1503@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos desse século, ao assumir num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Teresina, como coordenadora pedagógica, a pesquisadora se viu diante de uma situação inusitada: a escola estava pejada de imagens que remetiam ao padrão de criança eurocêntrica, sempre feitas em papel branco, com cabelos exclusivamente louros e olhos verdes ou azuis. Mediante essa situação foi questionar a gestão sobre tal invisibilidade na representação de imagens que mais se aproximassem das crianças reais que estudavam naquela escola. Recebeu discreta reprimenda, alertando para uma possível reação negativa por parte da comunidade ao ver nas paredes imagens de crianças feitas com pele/papel preta ou marrom.

Gradativamente foi, através dos momentos de planejamento com as professoras, conquistando pelo diálogo e explicando sobre cultura e história africana e afro-brasileira, que inseriu nos conteúdos, assuntos que levassem para dentro das salas de aulas essas temáticas, no intuito de promover uma ampliação do repertório cultural, para além do eurocentrismo predominante nas orientações didáticas provenientes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), quando nos momentos de formação, ofertados pela secretaria.

Levariam alguns anos até se garantir, pelo menos nesse CMEI, uma semana cujo assunto era tudo que se relacionasse com a cultura e história africana e afro-brasileira. Nesse ínterim viu-se publicar a Lei Federal nº10.639/2003, juntamente com a Resolução nº1 de 2004, onde estendia essa educação étnico-racial e ensino da cultura e história africana e afro-brasileira para o ensino básico, abrangendo assim também a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo CNE/CP em 03 de março de 2004, no qual se encontra incluída a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, onde garante “o ensino sistemático de História e Cultura afro-Brasileira e Africana na educação Básica (...)” (SECAD, 2005), foram transformadas em um livreto de 35 (trinta e cinco) páginas, que chegou no município de Teresina algum tempo depois; o que de certa forma postergou também a efetivação dessa lei em seus documentos curriculares municipais e, portanto, nos seus desdobramentos em outros suportes didáticos como matrizes curriculares e Planos Anuais entregues às professoras no início do ano letivo.

Depois desses momentos de formação feita com as professoras do CMEI, foi necessário elaborar as atividades escolares para poder aplicar com as crianças, assim como a montagem de um álbum seriado com imagens, onde se mostrava para os alunos as tecnologias na área de

higiene pessoal, prevenção de doenças, produção de calçados, cosméticos, navegação, desportos, metalurgia, agricultura e pecuária, além da exposição com objetos que remetessem a essas tecnologias, pois como se trata de educação infantil, quanto mais material concreto ofertar, mais lúdica e atraente, portanto, mais eficiente se dará o aprendizado. Esse momento tornou-se muito enriquecedor e nos anos subsequentes ampliou-se essas práticas ao longo do mês de novembro, mesmo que hoje a perspectiva seja que a integração dos conteúdos venha enriquecida com as contribuições desses povos ao longo de todo o ano escolar, já se pode considerar um avanço a escola desenvolver atividades durante de uma semana, naqueles quinze primeiros anos desse século. Essa postura da equipe de professoras, de resistência diante da inserção de conteúdos sobre africanidades em seus planejamentos, foi mudando lenta e gradativamente.

Para além dessa ação de convencimento envolvendo a equipe pedagógica do CMEI, ainda se fazia necessário estudar os documentos didáticos que orientavam não só as práticas pedagógicas das próprias professoras, mas também para se fundamentar em possíveis propostas de projetos ou outras ações com temáticas afrocêntricas. E dentre os documentos está o currículo que, por conta da recém absorção da educação infantil pelo sistema municipal de ensino de Teresina, estava em pleno processo de elaboração e reformulações. Dessa forma, ainda há muito a percorrer e construir, tanto no que se refere ao currículo quanto à educação antirracista e, consequentemente, multicultural.

Sendo fruto de uma construção intelectual, o currículo ainda traz em seu bojo outro ponto nevrálgico que é o fato de se consolidar como construto político, portanto repleto de escolhas e tendências, nem sempre conveniente para educar a todos os estudantes como deveria ser. Sacristán (2013), ao tratar das incertezas no modo de se elaborar um currículo, apresenta os seguintes questionamentos: “a serviço do que ou de quem está o poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual o interesse dominante no que é regulado? ” (Sacristán, 2013, p. 9). E ele aprofunda essa questão ao se posicionar especificamente sobre o modo como os currículos tratam a cultura, mecanismo imprescindível para a efetivação de uma educação antirracista no espaço escolar, ao mencionar que “o conhecimento escolar deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membros de uma cultura real e externa à da escola” (Aronowitz; Giroux, 1991; Grignon, 1991, 1994, apud Sacristán, 2013, p. 18).

Esse estudo, então, se debruçou sobre a educação antirracista nas escolas de educação infantil do município de Teresina, considerando que os documentos escolares devam estar

subsidiados por legislação que versem sobre tal assunto, mais especificamente na Lei nº10.639/2003, que vai trazer a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos pertinentes às histórias e culturas das nações africanas em terras brasileiras.

A construção de um Brasil engendrado através do discurso da miscigenação está presente em Aníbal Quijano (2005, p. 136), onde tal história do povo brasileiro foi se conformando a partir da ótica intencionalmente míope e euro centralizada, desde quando o país ainda era colônia de Portugal. Ortiz (1994), nos descreve uma preocupação excessiva da elite pensante do Brasil “pós-colonial”, pois para alguns autores o Brasil só mudou sua forma de ser colônia de outrem. Esse construto histórico foi sendo retroalimentado a cada etapa da chamada “história oficial” brasileira a ser repassada ano após ano, nas carteiras escolares sem o menor escrúpulo em ilustrá-las como temáticas estanques e folclóricas, pessoas negras também temporalizadas, sempre apresentadas em trajes e posturas que remetiam só e somente só ao período escravocrata.

A partir desse contexto, compreende-se que a problemática desta pesquisa, delimita-se ao seguinte questionamento: “Há o desenvolvimento de uma educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base a Lei nº10.639/2003, que trata da Educação das relações étnico-raciais na educação formal? ” Como hipótese, a priori, pressupõe-se que exista nas escolas de educação infantil essa orientação textualmente explícita no corpo de seu currículo, considerando que sua publicação data de cinco anos após a publicação da Lei nº 10.639/2003. E para conseguir responder elencou-se como Objetivo geral: Analisar 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 à 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.

Esta pesquisa apresenta-se desenvolvida em 03 (três) capítulos, onde será detalhado o processo histórico de elaboração do currículo para a educação infantil de Teresina, as fundamentações teóricas acerca dos conceitos de cultura, preconceito, raça e identidade, dentre outros elementos chave para essa compreensão, e as reverberações de como essa educação

antirracista se efetiva nas escolas de educação infantil, a partir de um recorte e coleta de informações.

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 pretendeu-se apresentar 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), e o aumento do quantitativo de escolas, professoras e alunos que passaram a ser de responsabilidade dessa secretaria. Mediante esse fato, a SEMEC precisou investir em recursos humanos, na forma de uma estrutura operacional mais robusta, com mais diretorias e coordenações específicas para educação infantil, além de prescindir da elaboração de documentos diretivos capazes de responder às exigências desse novo alunado, que se concretizou em vários planos curriculares a partir do ano de 1995.

Ainda nesse primeiro capítulo foram apresentados demais documentos curriculares, sob o nome de “Competências e Habilidades Específicas para a Educação Infantil”, produzido no ano de 2003, “Proposta Curricular para a Educação Infantil”, produzido no ano de 2005, e ainda em 2005 também foi elaborada uma “Proposta Curricular do Ensino Fundamental – 1ª Etapa do 1º Bloco (6 anos) - Município de Teresina”, atendendo à Lei 11.274/2006, que determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, cujos debates se iniciaram anos antes. E finalmente foram produzidas as “Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina”, no ano de 2008.

O segundo capítulo possui por título “A cultura como mecanismo de fomento a uma educação antirracista”. Aqui foram desenvolvidos aprofundamentos teóricos necessários para que se tenha o entendimento de qual conceito de cultura as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina 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).

Em seu livro “Peles Negras, Máscaras Brancas”, Fanon (2008) discorre sobre a perspectiva distorcida que o branco colonizado construiu acerca da pessoa negra, ao afirmar que o humano só é humano quando se torna efetivamente reconhecido pelo outro, pois “é do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana” (Fanon, 2008,

p. 180). Para romper essa dependência ontológica, Fanon nos mostra um método de ruptura que consiste em transformar a certeza subjetiva de “meu próprio valor” em verdade objetiva universalmente válida (Fanon, 2008, p.181). Então como ensinar a equidade identitária se alguns tipos humanos aparecem de sobremaneira em painéis e imagens e outros são intencionalmente invisibilizados ou menos representados? Há aí uma sutil construção hierárquica de importância, de valoração; escreve-se sutil, pois a criança ainda não tem construído em si maturidade perceptiva para observar essas nuances do preconceito inseridas nessa forma de ensinar.

Então nesse segundo capítulo foi tratado o conceito de cultura entrelaçado pelo viés do conceito do “outro” dentro do contexto de ocupação do espaço letrado do currículo, como mecanismo de endosso e afirmação da urgência em se constituir dentro do currículo escolar a realização efetiva de uma educação antirracista. Cavalleiro (1998) nos traz a constatação dessa distorção ao questionar como atingir um objetivo real dentro da chamada socialização escolar, mediante “desigualdades tão gritantes entre negros e brancos” (Cavalleiro, 1998, p. 28). Segundo sua linha de raciocínio “se a educação é um processo social, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a produção escolar de cidadãos? ” (Cavalleiro, 1998, p. 29). Esse questionamento se faz premente, pois ao lidar com alunos em fase de formação de sua percepção de si mesmo, qualquer distorção que se fizer será absorvida pelos pequenos como natural, pois ainda não conseguem compreender e nem tem condições de questionar os preconceitos que vierem a sofrer, por conta de uma educação tendenciosa e excludente, tendo por referência seu tom de pele, nem tampouco saberão se defender de tais atitudes provenientes dos profissionais que atuam dentro do ambiente escolar.

Tal perspectiva teria de estar visivelmente inserida no corpo do currículo, para se ter a real possibilidade de aplicação desses conteúdos nas salas de aula, a partir de orientações didáticas detalhadas a serem repassadas para as professoras, e essas, em seu planejamento diário ensine esses conceitos e conteúdos ao alunato, sobre relações étnico-raciais e cultura e história africana e afro-brasileira.

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. As entrevistas

contaram com questões abertas, possibilitando que os participantes discorressem com certa liberdade discursiva, onde a história oral desses entrevistados foi considerada de extrema importância.

Pretendeu-se resolver a hipótese inicial, onde se questionou se existe no corpo teórico e metodológico das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) a constatação de que a educação antirracista é uma realidade na educação infantil de Teresina, suas nuances e desdobramentos, tendo por referência o currículo aqui citado como oficial.

METODOLOGIA

Em virtude desta pesquisa envolver seres humanos, profissionais da educação, foi necessário submetê-lo ao Comitê Ético de Pesquisa, junto à Plataforma Brasil, para dar cumprimento a todo o rigor científico, metodológico e proteção desses colaboradores ao longo da participação dos mesmos nos momentos de entrevistas e roda de conversa realizados. Concluída essa etapa seguiu-se para o campo.

O estudo partiu para algumas leituras prévias, no sentido de fundamentar as metodologias e as técnicas aqui aplicadas, com o intuito de coletar informações/dados a serem analisados, e que vão embasar ou não o questionamento inicial acerca da intencionalidade dentro do corpo teórico das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) de orientar para uma educação antirracista em escolas de educação infantil.

A partir de tal perspectiva partiu-se 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. (...) Eu partiria da ideia de que a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento (...) 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, pretendeu-se focar nas falas dos educadores como fontes de informações relacionadas às suas práticas pedagógicas, interseccionadas pela temática deste estudo 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, tais como história oral, arquivo oral, fontes orais e depoimentos orais, 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).

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 bióticas, fez-se necessário compreender que “o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas” (Elias, 1994, p. 22).

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. Por isso tanto cuidado na elaboração dessas questões que, mesmo direcionadas às práticas pedagógicas e ações racistas e antirracistas, pudessem provocar certo mal-estar no momento das entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mas, é uma realidade, o currículo da educação infantil ser identificado como ferramenta de formação identitária para as ditas minorias étnico-raciais?

Para que se possa compreender os fundamentos teóricos que este currículo possui, e como eles constituem ou não como os alicerces para uma educação antirracista, precisa-se também trazer para essa análise alguns termos de modo que auxilie na compreensão da real importância destes, de modo que resultem em ações práticas no âmbito das escolas de educação infantil de Teresina, em se tratando de relações étnico-raciais e na possível existência de uma educação antirracista.

Roberto Macedo (2013) traz algumas considerações sobre a origem do termo currículo:

Existem os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural *curricula*. Significa “carreira”, em forma figurada. (...) Em 1682 já se utilizava em inglês a palavra *curricule*, com o sentido de “cursinho”. (...) Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos. (...) No caso da história do pensamento curricular no Brasil (...) as primeiras preocupações com o currículo datam dos anos 1920. (Macedo, 2013, p. 22, 23, 41).

Reforçando as mesmas ideias, em seu livro “Saberes e incertezas sobre o currículo”, Sacristán (2013) parte da origem do termo currículo como derivada “da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)” (Sacristán, 2013, p. 02). Ao descrever os sentidos que essa palavra passa a ter em nosso idioma, currículo vai significar “percurso ou decorrer da vida profissional (...) e por outro lado vai se constituir na carreira do estudante, conteúdos deste percurso (...)” numa determinada organização (Sacristán, 2013, p. 02). Em outra parte desse mesmo livro, o autor então vai reafirmar que no bojo do conceito de currículo está descrito que:

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (...) ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização. (Sacristán, 2013, p. 03 e 06).

Mediante essa visão de currículo, Sacristán (2013) segue destacando como ele insere a cultura em seus domínios conteudistas. Segundo o autor essa cultura inserida no corpo de um currículo se faz de maneira rígida e circunscrita ao seu formato normatizante e enxuto, pois, “é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes sui generis”, tornando-a uma “cultura específica: o conhecimento escolar” (Sacristán, 2013, p. 06). Porém, para que esse conhecimento chegue até o aluno, tal teor perpassa pela mediação de vários recursos: equipe técnica da SEMEC, professores e material didático (livro, documentários, cartazes e painéis), para que esse conhecimento escolar seja reformulado conforme as especificidades do nível de ensino e da capacidade de apreensão dos alunos, para que se efetive o aprendizado propriamente dito.

Percebe-se, pois que sendo um construto humano não tem como ser neutro, há intencionalidades, há objetivos intrínsecos em cada conteúdo selecionado e em cada conteúdo excluído também dentro de um currículo. Por isso não se pode deixar de fazer algumas perguntas acerca dessa afirmativa:

O que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? A serviço do que ou de quem está o poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? O grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (...) Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. (Sacristán, 2013, p. 09, 10).

Tal propositura requer dos profissionais uma posição proativa, protagonista, num movimento de ação que transforme esses conteúdos em aprendizagens e experiências significativas, pois “a educação pode, inclusive, ser instrumento para uma revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador” (Sacristán, 2013, p. 10). É importante que essa perspectiva libertadora não seja esquecida, pois a educação continua tendo esse papel definidor de mudanças radicais no seio da sociedade, e os professores são os que detêm o poder de decidir o que fazer dentro de suas salas de aula, portanto é uma peça chave para abrir essa brecha dentro da rigidez que o currículo lhe impõe.

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 mais uma vez 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).

Portanto, o que se reitera aqui é a necessidade de registrar nas fundamentações teóricas de um currículo escolar, em quais fontes esse currículo foi beber, quais teóricos e seus escritos foram selecionados para ditar os caminhos a serem trilhados, e, ao segui-lo, entender por que determinadas decisões teórico-práticas foram tomadas e quais suas finalidades educacionais seriam contempladas, resultando daí questionamentos como: quais tipo de indivíduo e de cidadão intenciona formar? Se o documento não traz essas diretrizes conceituais, obviamente fica muito mais difícil questionar escolhas e fins por detrás de cada decisão distribuída ao longo de todo o texto das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008).

Iraneide Silva (2007) em seu artigo As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03 vai de encontro a linha de raciocínio de Sacristán ao descrever qual currículo importa ter agora, onde “a conjuntura atual requer um currículo que seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter essencialmente político, social e cultural, reconhecendo os sujeitos sociais – homens, mulheres, crianças, jovens, idosos – como condutores (as) do processo histórico e educacional” (Silva, 2007, p. 34). Mesmo que se esteja trazendo aqui referências bibliográficas de 2007 e 2013, o contexto sociopolítico brasileiro permanece inalterado no que se refere à necessidade de se rever como currículos e planos anuais de trabalho escolar trazem tal temática em seus corpos teóricos.

Essa assertiva se impõe pelo fato do que vem se desenrolando no cenário nacional sobre questionar que currículo escolar importa ser efetivado, mediante a realidade de uma sociedade múltipla e diversa:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e glórias. (Gomes, 2012, p. 100).

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. Ela traz à tona que na atual conjuntura de

mais de vinte anos da promulgação da Lei nº10.639/03, há de se endossar a premência de um currículo atualizado em suas diretrizes e alinhado com a legislação pertinente a essa lei e seus desdobramentos, até chegar nas mãos dos professores como um instrumento necessário para levar tais conteúdos aos alunos da educação infantil, salvaguardando nesses conteúdos referências das histórias dos povos constituintes do Brasil, dentre eles os provenientes do continente africano.

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.

O conteúdo teórico das diretrizes curriculares de Teresina para a educação infantil não deixa entrever a postura a que se destina tal documento, pois seus textos não trazem sequer um autor que trate especificamente das tendências ou teorias aos quais se pode perceber a linha de orientação por detrás do conceito de currículo.

No livreto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2005), destaca-se a imensa responsabilidade do professor na luta contra o racismo, que inclui superar o equívoco de que a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, e não à escola (Brasil, 2005, p. 16).

Mesma compreensão encontra-se em Cíntia Cardoso (2021) que ao se reportar ao conteúdo desse livro destaca que as relações étnico-raciais prescindem de uma reeducação que abranja também as relações sociais entre negros e brancos:

Pensar as relações no interior das instituições educativas revela e faz emergir tensões, nenhuma identidade se constitui no isolamento. Se faz necessário que quando estamos falando de sujeitos, isso perpassa por uma construção relacional de identidades. (...) Por isso, é preciso questionar todos os sujeitos que pertencem a diferentes segmentos

étnico-raciais e afastar-se de argumentos que se limitam a olhar apenas para negros quando se fala em questão racial. (Cardoso, 2021, p. 54).

Portanto, pode-se afirmar que uma educação antirracista precisa estar alicerçada em todos os elementos sociais participativos do processo de ensino aprendizagem que é o locus e o focus (grifos da pesquisadora) desta dissertação que são todos os sujeitos que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), negros e brancos, asiáticos, indígenas ou de quaisquer outras etnias existentes na escola em questão ou participem da comunidade escolar.

E por considerar a escola um local de intensa troca de ideias, valores e experiências de vida, não se pode furtar de tecer algumas considerações sobre as pedagogias negras que se consolidaram dentro, ou a partir, do Movimento Negro no Brasil. Em seu artigo *Pedagogia Interétnica em Salvador: trajetória, História e Identidade Negra*, Lima (2004) nos fala das principais contribuições do Movimento Negro para a educação brasileira, que seria a “denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade; participação dos negros no pensamento educacional brasileiro; centralidade da cultura, e a existência de entidades diferentes, discutindo o caráter homogeneizador da escola brasileira” (Lima, 2004, p. 35). Diante disso o Movimento Negro inicia-se em formulações didáticas, elaborando “pedagogias negras” ou “pedagogias pretas” (grifos nossos):

Em 1978, a Pedagogia Interétnica do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em Salvador, estruturou levando em consideração tanto o negro, quanto o índio. Mais adiante, em 1986, desenvolveu-se a Pedagogia Multirracial, por Maria José Lopes, no Rio de Janeiro. (...) Em 2000 registra-se a proposta desenvolvida em Santa Catarina, pelo Programa de Educação do NEN, intitulada Pedagogia Multirracial e Popular. (...) No campo educacional, como resultado dessas discussões, realizou-se o I Seminário Experimental sobre Educação Interétnica, em 1979. (Lima, 2004, p. 38-45).

Silva e Ribeiro (2015) no artigo “A Ressignificação de uma Pedagogia: Construção da Identidade de Criança Negra na Educação Infantil”, traz as primeiras ações do sentido de criar pedagogias que atendam a essa demanda dentro das escolas, provocadas pelos movimentos sociais e mais especificamente pelo Movimento Negro:

Como todo processo de adaptação em relação às leis educacionais e materiais didáticos para a implementação das mesmas, durante os 12 anos de existência da lei 10.639/2003 vários materiais pedagógicos, tanto orientação aos educadores como livros e jogos literários para serem usados em sala foram disponibilizados. (Silva e Ribeiro, 2015, p. 16).

Em 2011 Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva publicaram Pretagogia: Referencial Teórico-Metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, pela UFC, em 2011, destinado à formação de professores, “sendo nomeado de Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco” (Costa e Silva, apud Silva e Ribeiro, 2015, p. 18) (Grifo da autora).

Seguindo essa mesma linha de redescoberta de pedagogias voltadas para a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, Petit (2015), no livro Memória de Baobás II, reapresenta a Pretagogia como um “referencial teórico-metodológico que vem sendo construído há alguns anos e que toma os valores e os saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores e condutores das experiências de ensino-aprendizagem” (Petit, 2015, p. 136). A Pretagogia traz então o que a autora denomina como Marcadores das Africanidades, referindo-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África, como “linhagem, práticas religiosas, artísticas, práticas de saúde, culinária, arquitetura”, marcos esses presentes no cotidiano brasileiro” (Petit, 2015, p. 137).

A origem do termo se deu quando Petit e Silva em 2013, quando elaboraram o I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrodescendente para Formação de Professores de Quilombo, que foi realizado totalmente em dois quilombos localizados na região de Inhamuns, no Ceará, segundo Petit (2015b). Nesse mesmo ano, 2013, Allan Da Rosa apresenta a Pedagoginga “busca a contemplação dos saberes antigos contextualizando com os saberes contemporâneos, como se questionasse esse fazer educativo, que se alimenta das reproduções coloniais” (Da Rosa, 2013 apud Silva, 2013). Além das pedagogias pretas tem-se ainda à disposição um número considerável de iniciativas pedagógicas, algumas no formato de projetos como o material “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC, 2014) que, apesar de vir posteriormente à elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), poderia ter feito parte de uma formação continuada aos professores daquele município. Em seu corpo teórico o documento traz dois projetos: Espaço Griô e Capoeira, onde desenvolvem atividades e orientam as práticas escolares com riqueza de subsídios que ajudam de sobremaneira a professora a organizar seus planos de aula.

Tais iniciativas são necessárias e devem ser ofertadas às professoras, através de formação continuada específica com essa temática, envolvendo orientação teórica e práticas pedagógicas que versem sobre relações étnico-raciais e educação antirracista na educação infantil.

Em seu livro “O Movimento Negro Educador”, Gomes (2023), no texto intitulado Pedagogias que emergem, a autora menciona a ausência no campo de pesquisas sobre os processos educacionais provenientes dos movimentos sociais e negro, onde essa “sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado” (Gomes, 2023, p. 41). A autora, então, opta por colocar o Movimento Negro Brasileiro no foco dessa perspectiva sociológica com o intuito de ressaltá-lo como protagonista das relações que se estabelecem entre educação e movimentos sociais. Como consequência a autora denuncia certa resistência de projetos, currículos e políticas educacionais em reconhecer e inserir esses saberes em suas estruturas organizacionais de habilidades e conteúdos a serem aprendidos pelo alunado. Então Gomes questiona como deveriam ser tais projetos e currículos:

A educação, entendida como processo de humanização. Tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? (...) Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? (Gomes, 2023, p.43).

Mas, a razão do destaque ao Movimento Negro em meio a tantos outros movimentos sociais que surgiram no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970, segundo a autora Nilma Gomes é o próprio processo histórico que o engendrou, de onde já se constatou aqui no corpo textual das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) o cumprimento de seguir uma “história oficial” que não é nem verdadeira e nem tampouco representa a rica relação que se estabeleceu entre África e Brasil no período escravista e posterior – seja na área comercial, seja no aspecto cultural, seja em quaisquer outras áreas do conhecimento (arquitetura, educação, troca de produtos, cultos religiosos e transporte de objetos sagrados) – e que vem sendo reformulada dentro desses parâmetros rígidos de ensino e aprendizagem que nada tem a ver com a legislação posta a partir de 2003, com a Lei nº10.639 e demais aparatos legais que devem simplesmente ser cumpridos:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento de diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham –

às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público. (Gomes, 2023, p. 48, 49).

Por isso é tão importante não perder de vista e trazer para estudos, pesquisas e debates de quaisquer questões étnico-racial a contribuição do Movimento Negro Educador no Brasil ao longo de seus anos de luta no cenário das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A final desse estudo pode-se afirmar que as dificuldades para se chegar a esses resultados foram sendo percebidas quando se identificou 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.

A quase total inexistência de leituras, estudos e pesquisas pertinentes à temática racismo na educação infantil, por parte das instituições públicas de ensino superior no Estado do Piauí é um assunto que quase nunca atrai o interesse de pesquisadoras e pesquisadores, o que em si já seria um bom tema para se pesquisar: porque tão poucas pesquisas tem por tema as relações étnico-raciais na educação infantil? Faz-se necessário voltar a destacar a lentidão com que a SEMEC iniciou a formação para seus professores, envolvendo tal tema em seu plano anual de trabalho, como temática tão importante quanto aspectos relacionados á aquisição da linguagem oral e escrita, conceitos matemáticos, artes visuais ou música.

Apesar das dificuldades percebidas entre as falas das entrevistas, percebeu-se iniciativas individualizadas, como uma perspectiva demarcatória entre as ações praticadas por algumas professoras, principalmente se essa professora sofreu discriminação, preconceito ou racismo em sua infância, e as demais professoras biotipicamente consideradas brancas. É como se essa experiência que foi silenciada e guardada para si, fosse o desencadear de atitudes nitidamente antirracistas como suporte para sua postura e prática educadora dentro do CMEI.

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 foi efetivada. Vai precisar de uma reestruturação profunda do próprio currículo, e mais do que isso 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.

Desta feita pode-se constatar, então, que o currículo é uma ferramenta sim, mas no caso do documento em análise, as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina, ainda prescinde realmente de uma reformulação e inserção dos conteúdos sobre história e cultura africanas e afrobrasileira, assim como efetivar-se como documento, cuja base conceitual tem de perfilar-se também com as pedagogias pretas e seus desdobramentos, junto às matrizes pedagógicas anuais e as chamadas sequências didáticas, com as quais as professoras planejam suas aulas diárias. Sem isso não há como tornar realidade a formação identitária das meninas e meninos negros, que estudam hoje nos bancos escolares da educação infantil de Teresina.

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.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

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.

DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i50.2966>

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

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 154 p.

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.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. SC, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 150 p.

MELO, Pedro Thiago Costa & SALES, Luís Carlos. **Municipalizando a Educação Infantil Pública de Teresina**: Educação, História e Memória (1998-2007). Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 26, n. 50, 2022, e ISSN: 2526-9062

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 149 p.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015. 261 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/calacso/sursur/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, Iraneide Soares. **As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03**. Revista Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, jul./dez. 2007.

SILVA, L. M. C.; RIBEIRO, D. M. **A resignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil**. Unesp, 2015.

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

TERESINA. **Competências e habilidades específicas para a educação infantil**. SEMEC, 2003. Material fotocopiado. 27 p.

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

TERESINA. **Proposta curricular do ensino fundamental**: 1ª etapa do 1º bloco (6 anos). SEMEC, 2005b. Material fotocopiado. 20 p.

TERESINA. **Proposta curricular para a educação infantil**. SEMEC, 2005a. Material fotocopiado. 97 p.

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

