

A LEI 10.639/03 E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAW 10.639/03 AND THE ABSENCE OF ETHNO-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM

<https://orcid.org/0000-0003-3396-4968> Rayra Sarmiento Ferreira Subtil^A
<https://orcid.org/0000-0002-3256-2652> Larissa Ferreira Rodrigues Gomes^B

^A Prefeitura Municipal de Viana (PMV), Viana, ES, Brasil

^B Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil

Recebido em: 28 fev. 2023 | **Aceito em:** 27 jul. 2023

Correspondência: Rayra Sarmiento Ferreira Subtil (rayrasarmiento@gmail.com)

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concernente à Educação Infantil com a intencionalidade de investigar se este documento, prescritivo e obrigatório na educação brasileira, apresenta subsídios para trabalhar as relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/2003, como caminho de enfrentamento para o racismo estrutural na sociedade. Utilizando, para isso, a pesquisa documental como aporte metodológico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Ao utilizar autores como Gomes (2007), Gomes e Nunes (2021), Paraíso (2010), Veiga-Neto (2003), denota a necessidade de ampliação sobre a cultura afro-brasileira, africana e as relações étnico-raciais na educação infantil para que ocorra a desmobilização do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação Infantil; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract

This article aims to analyze the National Common Curriculum Base (BNCC) concerning Early Childhood Education with the intention of investigating whether this document, prescriptive and mandatory in Brazilian education, presents subsidies to work on ethnic-racial relations in the context of Law 10.639/2003, as a way of confronting structural racism in society. Using, for this, the documentary research as a methodological contribution (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). By using authors such as Gomes (2007), Gomes and Nunes (2021), Paraíso (2010), Veiga-Neto (2003), it denotes the need to expand on Afro-Brazilian, African culture and ethnic-racial relations in early childhood education so that the demobilization of structural racism in Brazilian society occurs.

Keywords: Law 10.639/03; Early Childhood Education; Curriculum; National Common Curricular Base.



A Lei 10.639/2003 como potência de transformação na educação brasileira

*A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que,
em colar vistoso, vai compondo as missangas.*

Mia Couto

A constituição do povo brasileiro como nação tem acontecido através da contribuição cultural dos povos africanos. No entanto, este processo de formação cultural do Brasil, apresenta a ocultação da história e do protagonismo africano ao longo dos anos, denotando, na grande maioria das vezes, o período do regime escravocrata. Assim, é essencial trabalhar os conteúdos relacionados à África no currículo educacional brasileiro, por meio da proposta de representá-la como uma cultura importante, rica e protagonista da diversidade, principalmente nas esferas cultural, histórica e científica.

Ou seja, faz-se necessário a reconstituição da história social brasileira para que o Conhecimento da amplitude cultural e social existente possa valorizar cada raça e etnia que constitui o Brasil, já que uma temática trabalhada eventualmente acaba por caracterizar resultados e atitudes eventuais, sem qualquer comprometimento com o contexto histórico e, principalmente, com o contexto atual do país em questão.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) concernente à Educação Infantil com a intencionalidade de investigar se este documento, prescritivo e obrigatório na educação brasileira, apresenta subsídios para trabalhar as relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/2003, como caminho de enfrentamento para o racismo estrutural na sociedade. Utiliza-se, para isso, a pesquisa documental.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), quando os documentos são utilizados em pesquisas, eles devem ser apreciados e valorizados, pois deles podem ser extraídos riquezas de informações para resgatar e justificar intervenções nas ciências humanas e sociais, possibilitando a ampliação da compreensão sobre a contextualização histórica e sociocultural. Por isso, quando os pesquisadores adotam documentos com o objetivo de coletar informações, eles os examinam utilizando técnicas apropriadas para o manuseio e a análise, seguindo etapas e procedimentos para organizar as informações a serem categorizadas na elaboração de sínteses e informações.

Dessa forma, problematizar o uso curricular da BNCC na educação infantil para que ocorra a desestabilização da manutenção de práticas discriminatórias e racistas é o que move esta pesquisa, pois a Lei 10.639/2003 é obrigatória apenas para o ensino fundamental e o

ensino médio. Mas, e a educação infantil? Essa etapa educacional da educação básica brasileira não deve ter seu currículo desconsiderado, pois as crianças também são sujeitos críticos e reflexivos, constituindo-se como um povo criança. Conforme Pérez et al (2015) afirmam, quando a infância é assumida como um povo, estamos pensando em uma educação da criança como novidade. Novidade que exige uma ruptura radical sobre as concepções de aluno e sujeito pedagógico, pois as diferenças cotidianas estão demarcadas em suas hipóteses de vida e marcam diferentes formas de viver suas infâncias com escritas que definem o lugar das crianças e de suas histórias.

A importância desse assunto na educação infantil desdobra-se com a citação abaixo:

A exclusão educacional dos afrodescendentes não é um dado apenas do passado escravista, mas dos dias atuais, tendo mudado somente as formas e os meios. Ontem a educação era formalmente negada à população afrodescendente escravizada. Hoje a educação é informalmente negada à população negra, descendente dos escravizados, quando o sistema educacional proporciona escolas totalmente desequipadas, escolas insuficientes, professores não preparados, currículos inadequados, material didático impróprio, conteúdos racistas, concepção de educação eurocêntrica/elitista, concepção da cultura brasileira errada. A população descendente de escravizados continua não tendo acesso à educação escolar, agora não por lei, mas pelo não-cumprimento das leis e pelas exclusões e racismos das práticas educacionais (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA, 1999, p. 31-32).

Sacristán (1995) citado por Ferraço (2007) afirma que a análise do currículo não pode estar pautada apenas na declaração de áreas, conteúdos ou metodologias, porém deve pressupor a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos possuem como consequência de estarem no processo de escolarização. Sendo assim, o currículo escolar deve ser pensado de forma a incluir toda a dinâmica das relações que são estabelecidas nesse ambiente.

A sociedade brasileira é formada por grupos étnico-raciais distintos, com culturas, línguas e organização social diferenciadas acontecendo em um processo histórico. Silva (2007) refere que, mesmo com tanta diversidade histórica e social entre os grupos étnico-raciais, existe ainda dificuldade na aceitação entre as pessoas.

Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes (SILVA, 2007, p. 493).

Segundo Gomes (2007), em relação à cultura, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social relativa às diferenças existentes, sendo que estas são construídas ao longo dos processos de adaptação que o homem e a mulher vivenciam no meio

social. Dessa forma, a educação tem sido um processo constituinte da experiência humana, por isso tem ocorrido em qualquer sociedade. No entanto, a escolarização é um processo educativo amplo pela interação contínua entre o ser humano e o meio em que vive, salientando que a diversidade está inclusa nas práticas educacionais.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2007, p. 18).

Construir uma escola democrática traz implicações em relação ao funcionamento dos sistemas de ensino de forma geral, pois reorganizar o coletivo dos(as) professores(as) e criar possibilidades democráticas para a formação docente e dos alunos requer a articulação entre currículo, tempos e espaços escolares (GOMES, 2007).

Os aspectos relativos às temáticas raciais devem ser discutidos nas escolas para que as possibilidades democráticas e a diversidade possam ser contempladas e vistas como direitos igualitários a todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Portanto, Coelho e Coelho (2013) mencionam que a implementação da Lei 10.639/2003 inclui, obrigatoriamente, no currículo oficial das redes de ensino, a temática de Cultura Afro-Brasileira, História da África e História dos Povos Indígenas. A referida lei apresenta como objetivo o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade.

Buscando, então, conscientizar e lutar contra o preconceito velado e disfarçado existente na sociedade brasileira, é necessária uma política de contenção na qual a cultura seja mudada por meio da educação.

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Para que os(as) professores(as) possam abordar os assuntos referentes à relação étnico-racial é necessário que sejam pesquisadores(as), engajados(as) a aprender e a transmitir o conhecimento levando em consideração a história de colonização e escravidão. Assim, se faz necessária a qualificação e o comprometimento das equipes pedagógicas, pois, em um país historicamente marcado pelo racismo e pela perspectiva eurocêntrica, objetiva-se trazer a

África como o continente que de fato é, demonstrando a multiplicidade cultural de seus mais variados povos.

Diante disso, o alcance do escopo das leis exige mais que o conhecimento historiográfico; ele demanda, também, o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e as desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação (COELHO; COELHO, 2013, p.72).

O primeiro (e, talvez, o maior, se considerarmos os objetivos da disciplina) é a compreensão, por parte de crianças e adolescentes, de que o racismo é um fenômeno vinculado, exclusivamente, à África e aos africanos. [...]. Ademais, ela favorece a compreensão do fato da escravidão como decorrente de uma condição étnica e não de uma circunstância histórica (COELHO; COELHO, 2013, p.78).

A inclusão de disciplinas que trabalhem o conteúdo africano e afro-brasileiro é ainda recente nos currículos de formação superior e as secretarias de ensino contribuem de forma reduzida na melhoria da qualidade dos conteúdos relacionados a temática, sobressaindo a visão eurocêntrica, conforme a afirmação de Coelho e Coelho (2013, p. 80):

Os conteúdos relativos à herança europeia podem parecer, para o estudante, aqueles que são, efetivamente, relevantes. Dado que sobre eles há um imenso conteúdo a ser *vencido* e que sobre eles os professores têm mais a dizer – do que a recorrente menção a comportamentos certos ou errados –, é muito provável que, ao final e ao cabo, os estudantes não deleguem ao passado africano relevância concreta nos processos históricos nacionais, como o fazem em relação aos europeus.

A Lei 10. 639/03 sugere que as práticas educacionais, em conjunto, completam as diretrizes pedagógicas necessárias à promoção da cultura e da história afro-brasileira e africana, devendo ser caracterizadas pela educação das relações étnico-raciais em favor do legado afrodescendente durante o processo de ensino-aprendizagem (SILVA; SILVA, 2016).

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (SILVA, 2007, p. 493).

Segundo o Ministério da Educação (2004) citado por Silva e Silva (2016, p. 85), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Já apontam para a necessidade de formação de professores aptos a ministrar disciplinas relativas aos temas propostos pela lei em questão, quando alerta para a necessidade de inclusão de discussão da questão racial como parte da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura (Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos)

quanto de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Silva (2007) menciona que o ensino, em uma sociedade multicultural como a nossa, é amplo e permite que os(as) professores(as) façam aproximações. É importante que o(a) professor(a) leve em consideração a vivência dos(as) alunos(as) e que essa aproximação se dê por meio de troca de experiências.

A história da África e afro-brasileira ocorre, na grande maioria das vezes, em datas comemorativas, diferentemente dos conteúdos escolares baseados na visão europeia. Por isso, a falta de informação presente neste modelo de ensino acaba por não permitir a internalização por parte dos(as) estudantes e, conseqüentemente, não perpetuando mudanças de atitude e comportamento por parte deles(as), que podem continuar a acreditar que a história não foi constituída por escolhas.

Por conseguinte, a formação docente se constitui como peça importante para o processo de construção de uma consciência antirracista e para a construção de uma sociedade mais justa, pois discutir na escola a temática étnico-racial contribui para desmistificar certos conceitos e práticas enraizadas na cultura escolar eurocêntrica que não valoriza a cultura negra. E, com isso, questionar essa descontinuidade da política pública de formação de professores associada ao currículo prescrito.

Para Gomes (2012), mesmo com a inclusão da temática racial apresentada nos projetos políticos pedagógicos, a sustentabilidade da Lei 10.639/2003 tem sido comprometida devido a problemas como a ausência de planejamento coletivo das ações, a necessidade de maior aprofundamento teórico, além da ausência de planejamento coletivo das ações, a inadequação de aprofundamento teórico e a falta de materiais didáticos adequados. Ou seja, a ausência de formação específica pode dificultar o desenvolvimento do trabalho, fazendo com que a valorização do negro seja algo distante do cotidiano escolar e da comunidade de forma geral.

Conforme Veiga-Neto (2003), escrever sobre as relações existentes entre cultura e educação é um desafio, sendo que o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia e a escola enquanto campo de saberes e arenas privilegiadas, no qual ocorrem choques teóricos e práticos em torno de inúmeras questões culturais. Ainda menciona que

Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (VEIGA-NEITO, 2003, p. 5).

Por sua vez, são questões de alta relevância, tanto no campo acadêmico quanto no campo das práticas sociais. Portanto, o multiculturalismo assume epistemologicamente que, por mais que seja dito, nunca se saberá o que é mesmo o mundo, nem como ele funciona, decorrente da própria linguagem (VEIGA-NETO, 2003).

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades (GOMES, 2007, p. 19).

Tal como questiona Gomes (2007), é necessário saber quais concepções de diversidade permeiam as práticas curriculares e as relações entre alunos e professores e as relações profissionais, sendo imprescindível avaliar como enxergamos a nossa diversidade na condição de cidadãos e cidadãs em nossas práticas cotidianas.

Pois promover uma relação dialógica sobre a diferença e a diversidade requer um posicionamento contra os processos colonizadores e dominantes, visto que a inserção da diversidade nos currículos promove a compreensão das causas políticas, econômicas e sociais do racismo. Sendo possível perceber que, nesses contextos, algumas diferenças têm sido tratadas de forma inferiorizada, desigual e discriminatória, compreendendo o impacto subjetivo desses acontecimentos nos processos de vida dos sujeitos sociais que habitam a escola.

A diversidade cultural no Brasil ainda parece estar subjugada pelo eurocentrismo e pelo currículo tradicional elitizado. Por isso, compreender que a educação brasileira deve ser espaço de debates contra o racismo, favorecendo as identidades africanas e afro-brasileiras é urgente.

Uma análise curricular do prescrito e para além dele

O esforço de entender o currículo como texto político tem apresentado mudanças na prática cotidiana educacional (SILVA, 2021). Dessa forma, as demandas relacionadas à identidade e às ações afirmativas passaram a ser reais e radicais, tendo sua intensificação na década de 1990, com eventos como A Marcha Zumbi dos Palmares (1995), o Seminário Internacional Multiculturalismo (1996) e a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo (2001), fortalecendo a agenda política e emergindo no campo do currículo, problematizando a monoculturalidade e propondo diversidade cultural (SILVA, 2021).

Para Silva (2021), todo currículo é híbrido, um entrelugar político que permite a produção curricular inacabada e movediça, pois, mesmo que ocorram narrativas tradicionais na escola – o racismo estrutural, a herança iluminista e tantas formas de colonialismo que constituem o currículo –, não se trata de uma fixação absoluta, mas se constitui como híbrido e ambivalente. O currículo é, então, espaçotempo de enunciações com as afetações e os discursos que constituem os sujeitos.

Em relação à BNCC, na educação infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças apresentam eixos estruturantes que são as interações e a brincadeira. Para isso, o currículo da educação infantil neste documento oficial conta com a estruturação de cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento, sendo eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Ao analisar os campos de experiências, constatamos que no campo “O eu, o outro e o nós”, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que mencionam sobre cultura e identidade são: “(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios”, “(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças”, “(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive”, “(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida”.

No campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que tratam sobre os aspectos relativos à cultura, diversidade e identidade são: “(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida”.

Já no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, os objetivos de aprendizagem não contemplam objetivos específicos sobre a diversidade cultural e os processos de identidade. No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, também há uma deficiência em apontar de forma específica objetivos que tragam a diversidade cultural para representar as relações étnico-raciais, estando de forma subjetiva implícito em objetivos que demonstram a necessidade de relatar experiências e fatos e expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, sendo, então, necessário que o

docente possa ter o interesse em utilizar, em sua prática, atividades pedagógicas que estejam em consonância com a pluralidade racial.

Em relação ao campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que trata sobre a perspectiva das relações étnico-raciais é “(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade”.

Quando assumimos uma concepção de docência, currículo e avaliação, ocorre um investimento na educação básica e superior comprometido com um modo de pensar a formação e o impacto na sociedade em favor das diferenças, visto que a diferença é a nossa maior beleza, assim como o nosso maior desafio. Portanto, é necessário considerar os sujeitos e as demandas que possuem, sendo sociais, culturais, estéticas, religiosas, entre outras (GOMES; NUNES, 2021).

Segundo Gomes e Nunes (2021), o discurso sobre a diversidade não está sendo inaugurado agora, mas está presente nas redes sociais, nos livros didáticos, no cotidiano escolar, na vida de alunos e professores, nos movimentos familiares e nas prescrições curriculares.

Acompanhar um processo e trilhar esse caminho no trabalho pedagógico exige da docência um posicionamento de colocar um xeque, junto às crianças, aos familiares e à comunidade escolar, a dureza de uma sociedade cujo racismo estrutural nega, viola, desconsidera e reduz as existências de grande parte da população brasileira à aceitação, com sua perversidade e suas lógicas excludentes, e que toma a diferença como algo inferior, ao descaracterizar alguns povos, suas histórias, culturas, saberes e fazeres. A monocultura da branquitude tem se inserido como produtora de verdade e de invisibilidade do outro como legítimo outro na convivência, já que se pauta numa razão exaustiva e exclusiva (GOMES; NUNES, 2021, p. 6).

Por natureza, um currículo é diferença em si, sendo um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros variados e de composições rizomáticas, pois é um território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados.

Paraíso (2010) afirma que o currículo é um território povoado por buscas de ordenamentos, tais como pessoas e espaços, também de organizações, tais como disciplinas e campos, de sequenciações, ou seja, conteúdos e níveis de aprendizagens, de estruturas de tempos e pré-requisitos, de enquadramentos, como, por exemplo, pessoas e horários, e de divisões, como tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos e espécies. Dessa forma, o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, visto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

Os currículos existentes são currículos formados, constituídos de disciplinas, saberes, professoras, crianças, livros didáticos, identidades, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos e tantas outras coisas que podem gerar mudanças e transformações, que serão processos secundários ao processo inicial (PARAÍSO, 2010).

Dessa forma, o que temos feito então para possibilitar transformações curriculares? Pois, como afirma Paraíso (2010, p. 595), “registrar um currículo-diferença é acompanhar linhas e traçados de currículos em suas bifurcações; ver, sentir e falar de sua força, sua potência, sua composição, seus movimentos de criação”.

Para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso: possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar! Com certas precauções, é claro, pois não podemos esquecer que a vida de muitos/as depende do currículo! Aventurar-se: aventurar junto com outras pessoas. Partilhar: coisas, afectos, sensações, desejos, aprendizagens... (PARAÍSO, 2010, p. 602).

Silva (2009) afirma que a perspectiva pós-estruturalista em relação ao currículo está no fato de que o processo de significação é basicamente indeterminado e instável, visto que a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza concernente a questões de conhecimento, havendo uma desconfiança das definições filosóficas que estão postas na sociedade. Por isso, afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2009, p. 15). Para Carrias (2013), o currículo inclui a subjetividade dos sujeitos que estão envolvidos a partir da intencionalidade e das diversas percepções que cada sujeito tem durante o percurso formativo.

A identidade nunca está pronta, mas sempre está sendo produzida e questionada. Em seu processo, tem sido construída pelos discursos da educação, da política, da economia, das ciências humanas e da religião. Não se limita, porém, aos arranjos discursivos que são concebidos, pois exige mais do que uma definição. O que importa é refletir sobre o processo de produção, para desfazer mitos, romper fronteiras, denunciar preconceitos e dirimir exclusões (CARRIAS, 2013). Por isso, é necessário que os documentos prescritivos, tais como a BNCC, possam trazer embasamento para a formação da identidade dos sujeitos escolares.

Até porque a educação e as práticas curriculares em si podem ser compreendidas como uma grande estratégia de regulação social, de produção e exclusão de identidades, como um

processo mediado por organizações culturais e relações de poder, tornando o currículo um espaço de disputa devido às implicações socioculturais que possui (CARRIAS, 2013).

Para Carrias (2013), torna-se imprescindível reconhecer o papel produtivo da escola e do currículo, mas isso não significa que deve ser apontado como única ou como maior agência de produção de identidades, pois a prática curricular é reforçada e reforça a política cultural que é desenvolvida socialmente. Dessa forma, é necessário prestar atenção aos detalhes da vida cotidiana, pois os sujeitos podem estar conectados às tecnologias de produção cultural, tais como a religião, a mídia eletrônica, a lei e a educação.

Sendo assim, a documentação pedagógica, e o currículo são documentos pedagógicos que tornam o trabalho docente visível ao criar um espaço democrático sobre as mais diversas aprendizagens. Tendo como objetivo acompanhar os processos de aprendizagem, consolidando-se em um instrumento de reflexão da prática docente e da proposta pedagógica que vem sendo colocada em ação. Colocar em ação no sentido de proporcionar às crianças o direito de inventar palavras, histórias, brincadeiras, enredos, novos modos de viver e de conviver (MACHADO, 2014).

Ainda assim, Soares (2020) afirma que as crianças experimentam o currículo de uma maneira inventiva, escapando da formatação causada pelo controle imposto pelas tramas curriculares. Para Gomes (2007), fica evidente que diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a ser indagados e devem realizar um movimento de superação da prática e da cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos, espaços, dos agrupamentos dos educandos e na organização do convívio e do trabalho dos professores e alunos. Sendo preciso respeitar as crianças no direito a um percurso contínuo concernente à aprendizagem, à socialização e ao desenvolvimento humano.

É necessário que o sistema escolar avance para o ideal democrático de justiça e igualdade, na garantia de direitos sociais, culturais e humanos para a sociedade. Ainda há um longo caminho para superar as desigualdades e as culturas excludentes (GOMES, 2007).

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Silva (2018) afirma que a produção acadêmico-científica a respeito da educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, mostrou um grande avanço no processo de reconhecimento das manifestações e consequências do racismo, assim como do etnocentrismo e de outros aspectos de discriminações na vida dos(as) alunos(as), de professores e na organização do funcionamento das instituições educacionais. Sendo cultivada uma cultura do silenciamento perante atos racistas e discriminatórios, os quais incentivam a continuação de um ambiente hostil entre os estudantes.

De fato, é difícil contrapor-se a essa proposta, entretanto para fazê-lo, precisa-se enfrentar mecânicas de desigualdades construídas pelos colonizadores europeus e por seus seguidores, ao longo dos tempos, desde o século XVI até o atual século XXI. Tem-se que fazer frente a tentativas de eliminar as diferenças, transformando-as em exotismo, ou deficiências; é indispensável se contrapor a processos de assimilação a pensamentos, comportamentos, projetos unicamente de raiz europeia. O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais. Como estabelecer diálogo entre distintas visões de mundo? Como negociar mudanças? Como estabelecer metas e atingi-las, sem imposições? Que elos queremos criar? Que elos há que romper? (SILVA, 2018, p. 136).

Enquanto docentes, precisamos ampliar as temáticas culturais e a diversidade na escola. Não podemos ser omissos diante de currículos e práticas educacionais discriminatórias. Por isso, as práticas curriculares que versam sobre as relações étnico-raciais devem ter o início na educação infantil, visto que as crianças também fazem parte da sociedade e convivem em sociedade imersas em questões familiares e midiáticas, sendo de extrema importância a afirmação de políticas curriculares que lhes garantam o processo de construção da identidade com afastamentos de preconceitos.

Conclusão

Este artigo evidencia que as práticas curriculares precisam ser território político para fomentar as discussões acerca das relações étnico-raciais a fim de interromper o racismo estrutural existente no Brasil. No entanto, demonstra uma fragilidade das prescrições curriculares.

Dessa forma, compreendemos que o currículo prescrito é insuficiente para difundir as relações étnico-raciais e diminuir o racismo estrutural existente no Brasil. Para desmobilizar práticas curriculares, precisamos considerar que o currículo é algo vivido, tratando-se de acontecimentos cotidianos que estão a todo tempo implicados nas vivências das crianças na educação infantil.

Também concluímos que a Lei 10.639/2003 não contempla a etapa da educação infantil em sua íntegra, o que prejudica o desenvolvimento de práticas antirracistas na primeira etapa da educação básica.

Este assunto traz uma reflexão importante aos docentes: será que se os currículos não sugerissem que a história da África, assim como os seus desdobramentos, fosse estudada nas escolas brasileiras, elas de fato seriam conhecidas por uma crítica para além do colonizador? Portanto, o lugar de fala para legitimar o valor da cultura africana e afro-brasileira é de todos, para que, assim, o racismo não cresça na sociedade brasileira cada vez mais. Tendo a educação como principal recurso para desmontar as práticas que negligenciam os saberes ancestrais de várias gerações de alunos que estão nos ambientes educacionais e possuem a possibilidade de conversar de forma crítica e reflexiva com os seus familiares e com a sociedade sobre as consequências do preconceito que está enraizado na sociedade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2017**. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- CARRIAS, Eleazar Venancio. Currículo, identidade e relações de gênero. # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.1, 2013.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Coelho. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educ. rev. [online]**. 2013, n.47, pp.67-84.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n.73-95. 2007.
- GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; NUNES, Kezia Rodrigues. Africanidades em transcrições infantis: práticas curriculares e avaliativas. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-15, set/dez, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 17-47.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**, 1. ed. - Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sonia Maria. (Orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, (Série Pensamento Negro em Educação).
- MACHADO, Niqueli Streck. **A ação docente de documentar na educação infantil**. 167 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.
- PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal et. al. O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva. **Investigar em Educação** – II^a Série, número 4, 2015.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de Almeida; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I. Número I, Julho, 2009.
- SILVA, Maria Lucia da. Educação superior privada e a lei 10.639/03 (o caso da Universidade Nove de Julho - São Paulo). **Revista de Ciências Humanas – Educação**. FW. v. 17. n. 28. p. 82-97. Jul. 2016.
- SILVA, Luciane dos Santos. **Currículo, necropolítica e política de afetos**: o negro e seus deslizamentos. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Resumo Expandido – Trabalho -40^a Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na educação infantil**: um currículo entre voos e pousos da Mariposa. 139 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. 2020.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 23. 2003.