

**Joedson Brito dos Santos**



Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal de Campina Grande  
(UFCG)  
[joedson.santos@ufcg.edu.br](mailto:joedson.santos@ufcg.edu.br)

**Emilia Peixoto Vieira**



Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
[emilcarl28@hotmail.com](mailto:emilcarl28@hotmail.com)

**Tarcia Regina da Silva**



Universidade de Pernambuco (UPE)  
[tarcia.silva@upe.br](mailto:tarcia.silva@upe.br)

# AS POLÍTICAS CURRICULARES BNCC E BNC - FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

## RESUMO

Este artigo trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no contexto da Educação Infantil (EI), problematizando o tema da educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um estudo guiado por uma leitura crítica do texto e do contexto dos documentos em tela. Parte-se do pressuposto de que as políticas de educação, em geral, e, particularmente, as direcionadas para a EI, têm se configurado como um campo de disputa, em que o Estado tem importante papel em regular os currículos e a formação dos professores. Constata-se assim o retorno de concepções curriculares afinadas à lógica neoliberal, que defende o direito à educação como serviço, à maximização do lucro e à perpetuação das desigualdades, que desconsideram a identidade das crianças oriundas das classes trabalhadoras, na maioria negras; pois, segundo tais concepções, é preciso formar seres humanos dóceis, instrumentalizados e meros aplicadores de técnicas, desde a EI. Para além da crítica, é preciso pensarmos em formação, ações e proposições para efetivação de uma educação antirracista desde a EI.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. BNCC. BNC-Formação. Relações Étnico-raciais.

## BNCC AND BNC CURRICULUM POLICIES - TRAINING IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS FOR THE EDUCATION OF ETHNIC- RACIAL RELATIONS

## ABSTRACT

This article deals with the Common National Curriculum Base and the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Training), in the context of Early Childhood Education, problematizing the issue of education in ethnic-racial relations. It is a study and research guided by a critical reading of the text and context of the documents on screen. It is assumed that education policies, in general, and particularly those directed to EI, have been configured as a field of dispute, in which the State has an important role in regulating the curricula and teacher training. Thus, there is a return of curricular conceptions in tune with the neoliberal logic, which defends the right to education as a service, with the maximization of profit and the perpetuation of inequalities, which disregard the identity of children from the working classes, who are generally blacks; because, according to such conceptions, it is necessary to form docile human beings, instrumentalized and mere applicators of techniques, since the Child Education. In addition to criticism, it is necessary to think about training, actions and proposals for the realization of an anti-racist education since the Child Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. BNCC. BNC-Training. Ethnic-Racial Relations.

**Submetido em:** 20/07/2021

**Aceito em:** 09/12/2021

**Publicado em:** 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp86-108>



## INTRODUÇÃO

O processo de construção da identidade das crianças negras tem sido a preocupação de alguns pesquisadores(as) negros(as) na contemporaneidade, como Fanon (1983), Ferreira (2004) e Oliveira (1992), especialmente quando se trata das discussões sobre o currículo. Nesse contexto, em uma sociedade em que predominam tanto o modelo liberal-econômico e social quanto a ideologia da branquitude e branqueamento – com seus mecanismos que escamoteiam, perpetuam o racismo e impedem o fortalecimento da identidade étnica do/a negro/a –, torna-se necessário questionar e debater os conteúdos a serem ensinados, que tipo de sujeito pretende-se formar, para que possamos reconhecer a necessidade do fortalecimento da identidade de crianças negras, identidade entendida aqui como um exercício político (FERREIRA, 2004).

O contexto em que foram construídas a BNCC e a BNC-Formação evidencia um projeto de legitimar um modelo neoliberal de sociedade e de acirrar as desigualdades, realçando a negação da identidade negra, rompendo com as discussões em uma perspectiva do reconhecimento das diferenças e com as políticas públicas de reparação – como a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que trata de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A questão da diferença e, particularmente, o tema das relações étnico-raciais adquirem importância no debate sobre o currículo, especialmente quando se trata da BNCC e BNC-Formação, que assumiram na sociedade brasileira lugar de destaque na organização dos conteúdos a serem trabalhados na escola. Discutir esses documentos torna-se importante, na medida em que se evidencia o retorno de concepções curriculares afinadas à lógica e visão de negação da identidade negra, especialmente das crianças negras.

O presente texto analisa a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2020), no contexto da Educação Infantil (EI), considerando as questões e desafios ao tema da educação das relações étnico-raciais.

Nos últimos 30 anos, as políticas e reformas educacionais e, particularmente, aquelas com reflexo na EI, têm se configurado dentro de um campo de disputa, seja no que se refere à educação como panaceia para todos os males, seja em relação à compreensão

das infâncias, do cuidado, da educação e da atenção à criança pequena como investimento capaz de elevar a riqueza de uma nação e combater a pobreza. A literatura específica, por exemplo, indica dois projetos de EI: um elaborado e executado para os países desenvolvidos e outro, para os países em desenvolvimento, orientados por organismos e agências multilaterais. Este último propõe um modelo de baixo custo e precário (SANTOS, 2019; ROSEMBERG, 2001). No caso do Brasil, a EI pública atende fortemente às populações pobres, às necessidades de mulheres, de crianças negras, “segmentos sociais que ocupam a posição mais próxima do polo da subordinação no eixo da distribuição do poder” (ROSEMBERG, 2001, p. 22-23).

Nesse cenário, destacam-se grandes corporações, os organismos multilaterais, as agências internacionais e os grupos empresariais, os quais se ocupam de forma contundente dos espaços na sociedade, não somente como atores econômicos, mas, sim, como protagonistas que pretendem imprimir uma visão cultural, ideológica e educacional, a fim de preservar sua vantagem econômica e social, atuando para implementação de reformas educacionais ligadas ao capital (VIEIRA; SANTANA, 2021).

O resultado da disputa pela elaboração da política educacional pode ser visto, especialmente a partir dos anos 1990, na orientação de currículos e programas de formação de professores. A lógica do conjunto de políticas educacionais elaboradas no contexto neoliberal visa à transformação de direitos sociais em serviços, justificados como de interesse público, para disputar os fundos públicos, as orientações dos currículos e a formação de professores da educação básica.

Nesse contexto, o Estado tem papel importante, especialmente no setor educacional, para difundir o bom êxito e a consolidação do consenso em torno do projeto neoliberal, esvaziar o poder das instituições públicas e classificá-las como improdutivas, enaltecendo o poder e a lógica de mercado em organizar o currículo e capacitar os profissionais da educação, para atender às políticas encaminhadas e implementá-las no contexto das escolas públicas do país. A BNCC e a BNC-Formação situam-se nesse campo de disputa, uma vez que se configuram como políticas curriculares importantes para os interesses do capital.

A partir de uma leitura crítica e análise do texto e do contexto da BNCC e da BNC-Formação no contexto da EI, expomos os desafios postos para o campo das relações étnico-raciais, considerando, como mencionamos, que essas políticas se apresentam em uma perspectiva de negação e invisibilização das crianças e, sobretudo, das crianças negras, ameaçando as políticas educacionais de reparação.

Entre tantas estratégias que coadunam e evidenciam essa assertiva, apresentamos a divulgação do relatório "Retrato do Acervo: A Doutrinação Marxista", realizada pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Nas palavras do então presidente, Sérgio Camargo, "somos um só povo, e são o caráter, o esforço e a honestidade que devem nos definir, e não a cor da pele (FUNDAÇÃO PALMARES, 2021, p. 8). Esta afirmação e as proposições postas no referido relatório reforçam o que os documentos em pauta também estabelecem, o apagamento da discussão da diferença, a negação das identidades e o reforço do mito da democracia racial.

Assim, quando as políticas educacionais BNCC e BNC-Formação entram em vigor, robustecem a negação da identidade da população negra, inviabilizam, desde a EI, o pertencimento étnico-racial e atribuem aos negros desejos de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude, por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva. As escolas são espaços de disputas, pois em seu interior ainda persiste a violência racista imposta, que se perpetua, sempre deixando marcas de violência, exclusão, desigualdades e exploração.

Este texto está organizado em três momentos, considerando esta introdução. No tópico a seguir, tratamos do processo de disputa existente entre as definições das políticas curriculares e de formação de professores para o atendimento à EI, desde a Constituição Federal de 1988, para compreender tanto a concepção de formação de professores quanto o tratamento do tema das relações étnico-raciais, no contexto da EI. Na segunda parte, analisamos a BNC-Formação e os reflexos para a EI, observando suas contradições e desafios no que se refere ao tema da diversidade étnico-racial, para compreendermos de que forma a questão racial aparece na BNCC e na BNC-Formação e como isso afeta a EI. Ao final, apresentamos algumas considerações e proposições quanto ao tema em tela.

## **PROJETOS EM DISPUTA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Após a redemocratização do país em meados dos anos 1980, a EI foi reconhecida como direito na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, classificada como a primeira etapa da educação básica de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade. Com isso, a oferta da EI torna-se de responsabilidade dos entes municipais e a manutenção e financiamento, responsabilidades compartilhadas dos Estados e União.

Nesses documentos legais, a criança é reconhecida como “sujeito histórico e de direitos”, pois o direito da criança à educação passa a não estar condicionado ao direito da mãe. Esse aspecto é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, que dispõe, em seu Art. 53, o seguinte: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (BRASIL, 1990). Esse aspecto ganha mais robustez nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EI (DCNEI) (BRASIL, 2010).

Essas normativas inauguram uma fase importante para as crianças brasileiras, tendo em vista que responsabilizam o Estado e a nação pelo atendimento em ambiente escolar a esses infantes; mas cabe destacar que esse período foi marcado por um longo processo de luta da sociedade civil organizada para reivindicar a responsabilidade do Estado pela educação das crianças de 0 a 6 anos e superar o papel assistencialista assumido pelo país, no atendimento a essas crianças.

Nesse contexto, coube aos municípios efetivar o disposto em lei, promover a institucionalização da EI e criar mecanismos de acesso às escolas pelas crianças. Exigiu-se igualmente organização no âmbito municipal de estrutura administrativa e pedagógica, bem como a promoção da formação docente para o atendimento às crianças.

Várias políticas foram formuladas pelo Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 1990 a 2015, por meio do embate e, ao mesmo tempo, do diálogo com a sociedade civil organizada e pesquisadores da área, para imprimir políticas dentro do princípio do direito à educação e auxiliar os municípios nessa direção. Entre as políticas, destacamos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), Lei nº 10.172/2001; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009; a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Lei nº 12.796 de 2013; Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/2014; e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, nos cursos de licenciatura e formação continuada em cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (SANTOS, 2017).

Esse conjunto de políticas não foram realizadas sem o tensionamento da sociedade na disputa por um projeto para a educação, especialmente para a EI. A necessidade de institucionalizar a EI, a partir dos anos de 1990, também reforçou a necessidade de formação de professores com ênfase nos conhecimentos sobre a infância, seu potencial,

suas necessidades básicas, suas possibilidades de desenvolvimento, como destacado no primeiro PNE/2001:

[...] daí porque os cursos de formação professores para a EI devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças. (BRASIL, 2001, p. 44).

O período foi fecundo em proposições que se direcionavam para o atendimento às crianças, considerando as especificidades dessa etapa e a necessidade de formação de professores, dando sustentação às normativas. O Conselho Nacional de Educação<sup>1</sup>, nesse sentido, teve grande importância, emitindo pareceres e resoluções e normativos relativos à EI.

O Parecer nº 04/2000, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara da Educação Básica CNE/CEB, por exemplo, estabeleceu que as instituições de EI deveriam ter, até 2007, todos seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio. Dentro do mesmo prazo, foi exigida a escolaridade de ensino médio. Já o Parecer CNE/CEB nº 133/2001 alterou os termos do Decreto nº 3.276 de 1999, que determinava a exclusividade aos Cursos Normais Superiores quanto à formação de professores para atuar na EI e nos primeiros anos do ensino fundamental, porque o referido Decreto fere o disposto no art. nº 62 da LDBEN nº. 9.394/96.

O PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001, como plano de Estado, apresentou ao Estado brasileiro o desafio em relação à formação de professores para o atendimento às crianças, indicando a necessidade de implementação de uma política de recursos humanos que garantisse uma mudança do quadro vigente. Na ocasião, apontava que em torno de 13% dos professores possuíam apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% eram formados em nível médio; e apenas 20% tinham o curso superior. Na proposição do PNE (2001)<sup>2</sup>, deveria ser instaurado no Brasil um Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil.

As Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de

---

<sup>1</sup>Para Cury (2006), “Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania” (p. 41) e, entre suas várias funções, “a mais nobre e mais importante” é “a função normativa” (p. 42).

<sup>2</sup>O PNE de 2001 “obteve vetos presidenciais, principalmente ligados ao financiamento”, impedindo que “boa parte de suas metas e estratégias” fossem executadas. Por isso, apesar de sua importância legal, o Plano teve pouca efetividade, o que fez com que movimentos sociais em defesa da escola pública reivindicaram a necessidade de um novo PNE (VIEIRA; SANTANA, 2021, p. 81-82).

graduação plena, em nível superior, para a formação de professores de educação básica. Tais resoluções indicaram e indicam a necessidade de as instituições de ensino superior repensarem seus cursos de formação de professores. Nessas resoluções, os cursos de formação inicial e continuada devem dar conta das especificidades da infância e possibilitar uma sólida formação teórico-prática aos professores, possibilitando-lhes o desenvolvimento de uma ação docente situada, contextualizada e, acima de tudo, que respeite a criança como ser integral e em desenvolvimento.

O final do século XX e as primeiras décadas do século XXI são marcados pelo reconhecimento do Estado em criar mecanismos de atendimento à EI e implementar políticas educacionais para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Um conjunto de normativas curriculares e de formação de professores foram emitidas para garantir o direito à educação dessa parcela da população historicamente desprovida de direitos. Simultaneamente a essa efervescência da sociedade para as questões das infâncias e da educação, confrontam-se contradições e desafios com a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990.

A redefinição do Estado teve como justificção a contenção da crise fiscal e econômica no país, provocadas, de acordo com os defensores dessa reforma, pelo próprio Estado. Para saná-las, toma-se o mercado como parâmetro, visto que a classe dominante argumenta que o problema não está no capitalismo e, sim, na forma como o Estado efetiva as suas políticas. O mercado é colocado como opção para corrigir as falhas do Estado e a privatização torna-se uma estratégia necessária.

As ideias neoliberais encontraram terreno fértil no Brasil com o agravamento da crise enfrentada desde a década de 1980, com inflação alta, desemprego e o descontrole fiscal. O período foi marcado, segundo os apoiadores do neoliberalismo, pela incapacidade do Estado em gerir as suas atividades e a sua ineficiência. Contudo, para Adrião e Peroni (2005), a redefinição do papel do Estado não o retirou da ação e papel central de promotor/empreendedor das políticas; pois, ao contrário, sua ação passou a ter outros contornos ligado a provedor de bens e serviços sociais (ADRIÃO; PERONI, 2005). Os direitos sociais e os bens públicos passaram a ser considerados como serviços e mercadorias e o mercado foi colocado como provedor dos bens e serviços. Sendo assim, tais aspectos marcaram as reformas educacionais dos anos 1990.

Na década seguinte do século XXI, não houve alteração na base de sustentação da proposta neoliberal, muito pelo contrário, intensificou o processo de disputa pela política educacional entre os defensores da educação pública e os mentores da educação como

serviço a ser prestado por órgãos mais eficientes, pelo mercado. No tensionamento, de acordo com Vieira e Santana (2021, p. 83),

[...] a implementação de políticas públicas, como instrumentos potencialmente efetivo de materialização ao acesso a escola, ainda não se correlaciona com a prática de sua efetividade nas escolas públicas brasileiras e, portanto, assegurar o cumprimento dos direitos e garantias fundamentais, estabelecidos por essas legislações, é um desafio na atualidade.

Quando se trata, particularmente, da EI, acompanhamos, ao longo de três décadas, após a redemocratização do país, avanços legais quanto ao direito à educação e retrocessos quanto à sua efetividade. A construção de currículos de formação de professores e para o desenvolvimento integral das crianças nas últimas décadas foi marcada pelas disputas de modelos de atendimento às infâncias brasileiras, exigindo profissionais qualificados (ROSEMBERG, 2001; SANTOS, 2019).

Nesse sentido, como nos alerta Vieira e Santana (2021, p. 83), “o Brasil é um país que historicamente tem negado o direito à educação ao seu povo, apesar de toda a luta que vem sendo travada pela sociedade brasileira em defesa da escola pública e responsabilidade do Estado”.

É importante ressaltar que, apesar dos desafios e discussões, os estudos, pesquisas e documentos legais produzidos durante as últimas décadas vinham avançando no sentido da defesa e consolidação de uma EI em que as crianças, suas infâncias e suas singularidades fossem tomadas na centralidade da emissão das políticas educacionais. As questões das relações étnico-raciais foram temas que foram impressos nos documentos legais como políticas de reparação, como mencionamos no início deste texto, indicando avanços na questão racial, na perspectiva da diferença.

A formação de professores também foi tema de muitas discussões com a sociedade, e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as DCN's, reconhecem que a identidade docente é complexa e não se restringe a formar o professor, pois compreendem que é preciso levar em consideração a complexidade do trabalho docente, que é revestido por outras identidades, além do trabalho em sala de aula e da docência. Para a EI a importância das DCN's de 2015 estava em fortalecer a formação de professores em nível superior, respondendo à histórica carência de formação para essa etapa, conforme já destacado desde o PNE de 2001. As DCNEI (2010), também em vigor, asseguram a regulamentação de uma formação sólida que responda a uma EI de qualidade e que respeite à diversidade cultural. Em consonância com o Parecer nº 20 da CEB/CNE, tais diretrizes reconhecem a

criança como sujeito de direito e de cultura, ressaltando as questões de raça/etnia, classe e gênero.

Embora as políticas educacionais para a EI representem um indiscutível avanço, com a elaboração e regulamentação de diretrizes para formação de professores para Educação Básica, aliadas a um currículo que considera a criança como sujeito de direito, a crise gerada a partir do ano de 2014, por exemplo, criou outros contornos para a sociedade brasileira, especialmente para a educação, cercada pelos desmontes das políticas públicas educacionais. Lembremos que a referida crise ocorreu “[...] em função da disputa e dos resultados das eleições presidenciais ocorridas naquele ano, cuja consequência mais imediatamente visível foi o aprofundamento da crise econômica pela via da crise política e institucional” (SOUZA, 2017, p. 23).

Nesse novo cenário que se apresenta para a sociedade brasileira, com base na defesa da crise econômica gerada durante esse período, foi acelerado e aprovado o projeto da BNCC, em 2017, que apresenta em seu conteúdo, entre vários elementos considerados como retrocesso, especialmente para a EI, a antecipação precoce da alfabetização para essa etapa. Esse aspecto aproxima-se dos objetivos de aprendizagem propostos pela política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>3</sup> para os anos iniciais do ensino fundamental, sem considerar as discussões históricas e reivindicativas dos movimentos sociais e especialistas da área postas nas DCNEI (BRASIL, 2010) e diferentes documentos que mencionamos neste texto, reacendendo assim o debate sobre a função da EI e a formação de professores para atender a essa etapa.

Desse tensionamento, destacamos alguns pontos e contrapontos da BNCC para a EI, demonstrando que, a partir de 2016, com o *impeachment* ilegítimo da presidenta Dilma Rousseff, um contexto econômico e político conservador reapresenta-se, especialmente para a educação, com a proposta de consolidar tanto uma padronização dos currículos da educação básica quanto uma uniformização dos cursos de formação de professores. Desse modo, concepções de currículo de meados do século XX são retomadas, a fim de responder às demandas de práticas profissionais centradas em questões de racionalidade técnica e atender à preocupação com a formulação e o estabelecimento de objetivos bem definidos. A noção de competência direcionada aos

---

<sup>3</sup>Compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic#:~:text=O%20Pnaic%20C3%A9%20um%20compromisso,terceiro%20ano%20do%20ensino%20fundamental.>

aspectos de instrumentalização e da racionalidade técnica é resgatada e concepções afinadas com a formação de sujeitos dóceis, hábeis, competitivos e úteis para os objetivos do mercado e da empregabilidade são reestabelecidas.

Chama a atenção a capacidade do Estado brasileiro e de um grupo ultraconservador de desmontar em tão pouco tempo as poucas experiências de políticas educacionais e de imprimir uma política de padronização dos currículos da educação básica – alinhada à padronização também dos cursos de formação de professores da educação básica no Brasil –, a partir de um contexto econômico e político conservador.

Esse cenário não pode ser analisado sem que esteja inserido em um contexto global e sem considerar a influência dos organismos internacionais e dos empresários brasileiros nas políticas educacionais do país na defesa de um Estado mínimo para o setor social e de um mercado regulador das relações sociais, rompendo com um conjunto de políticas que vinham sendo construídas no país.

A BNCC foi aprovada nesse contexto, com um entendimento restrito de Base Nacional Comum (BNC), encarada como currículo único nacional, dispondo de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, com vinculação do currículo à avaliação em larga escala. Tal imposição está relacionada à ampliada regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional, o que limita a autonomia docente e revela a necessidade de se alinhar um currículo com a formação de professores.

Para a EI, a elaboração da BNCC esvaziou o direito à educação – conforme descrito na CF de 1988 como dever do Estado e da família –, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), o direito à igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I), ao defender o direito de aprendizagem como se este não estivesse embutido no direito à educação e como se não dependesse das condições objetivas das crianças, professores e das escolas. Os pressupostos da BNCC transferem para os professores, escolas e para o currículo a solução dos problemas educacionais e sociais.

A capacidade do grupo que assumiu o Governo Federal de se mobilizar e impor à educação o seu projeto pode ser visto, por exemplo, no Edital CAPES nº 06/2018 sobre o Programa de Residência Pedagógica (PPR), nos moldes da BNCC, exigindo das universidades a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura e a “[...] adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de

professores da educação básica” (BRASIL, 2017, n.p.) à BNCC, abrindo caminho para uma proposta e aprovação da BNC-Formação. Recentemente, pudemos observar também o Edital nº 35/2021 do Ministério da Educação sobre o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, que exige a adequação da formação de professores à BNC-Formação e exclui a área de humanas.

O edital de 2018 e de 2021, assim como a BNC-Formação de 2019, afetaram diretamente a autonomia das universidades públicas brasileiras, historicamente responsáveis por definirem seus projetos de licenciatura. Lembremos que as universidades vinham realizando a formulação de seus currículos para implementar a Resolução CNE nº 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, no interior de seus cursos de formação de professores.

Essas políticas padronizam e impõem uma concepção reducionista da formação de professores, vista como o aprender fazendo. Segundo essa concepção, o estágio passa a ser visto como a aplicação prática da BNCC, o que pode ser analisado nos editais da CAPES de 2018 e 2021. Trata-se da teoria se limitando a uma didática instrumental que não permite conceber o processo educativo na sua totalidade. Retira-se assim a autonomia do trabalho dos professores porque já define e organiza os assuntos que as crianças deverão obrigatoriamente aprender ao longo da sua escolarização básica. Objetiva-se formar professores e sujeitos passivos, aplicadores de técnicas e que devem aprender habilidades aplicáveis ao fazer prático, em detrimento da formação de sujeitos ativos, criativos, críticos, emancipados e reflexivos.

As teorias de currículo nos ensinam que todo currículo é seleção, mas também exclusão, por isso currículo é poder; pois para algum conteúdo ser incluído outros precisam ficar de fora. Ele também é expressão do sujeito que se quer formar, é expressão e ferramenta de uma determinada concepção de educação, de escola e, no fim das contas, de sociedade. É isso que está em jogo com a BNCC e BNC-Formação, especialmente para a EI. Desse modo, no texto e contexto dessas políticas de currículo, o tema das relações étnico-raciais é invisibilizado nos documentos em tela, produzindo um amplo processo de esvaziamento do debate sobre o racismo, a questão das identidades, das diferenças, excluindo as políticas públicas de reparação, impondo um consenso para a EI e para a formação de professores.

## DESAFIOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E AO TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Em 2019 foi homologada a BNC-Formação que, segundo Curado Silva (2020, p. 104), é o dispositivo utilizado para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, trata-se de um plano para consolidar a referência de escola e de formação de professores que atenda às demandas do capitalismo na atualidade.

Segundo Costa, Matos e Caetano (2021), há comprometimento da formação humana neste cenário, pois ela passa a ser secundarizada. Com isso, a temática da educação das relações étnico-raciais também passa a ser ignorada para dar espaço a “preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado” (p. 897).

Quando se trata das relações étnico-raciais no âmbito da BNC-Formação (2019), elucidamos que o uso do termo “etnia” está vinculado à ideia segundo a qual um grupo social pode ter a sua identidade definida pela partilha da língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (BOBBIO, 1992). Assim, a partir dessa abordagem, pouco se questiona, no campo das relações étnico-raciais, as relações de poder que permeiam a discussão racial. Entretanto, ao utilizarmos o termo raça, estamos nos situando a partir da seguinte concepção:

[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.13).

Dessa maneira, entendemos que a BNC-Formação, ao se posicionar em relação à questão racial, no campo da diversidade cultural, optou pelo termo etnia e não raça, fortalecendo intencionalmente a discussão no campo da diversidade e não da diferença. De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013), ao situar a discussão das relações étnico-raciais dentro do campo da diversidade, corremos o risco de delimitar a discussão “[...] ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (p.17). As autoras complementam ressaltando que a não distinção

entre a diversidade e a diferença podem frustrar tanto a questão da desigualdade quanto a da diferença.

Para Rodrigues e Abramowicz (2013), quando situamos a diversidade atrelada ao contexto cultural, negamos a desigualdade, pois o que denominamos de social, que é o lugar da cultura, não se mistura com as questões econômicas. “Colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18). Nessa perspectiva, tratamos a diversidade de forma desassociada da desigualdade. Por outro lado, a diversidade também frustra a discussão sobre a diferença, uma vez que “o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Entra em jogo, nesse contexto, a ideia da tolerância. No âmbito educacional, a tolerância nos convida a evitar as polêmicas, o questionamento da ordem vigente, comprometendo a nossa criticidade e o nosso engajamento com a mudança. Essa perspectiva, inclusive assumida na BNC-Formação, mostra-se ineficaz; pois “nenhuma criança que possui a marca da diferença pede tolerância, não há nada a tolerar. Há que tornar a diferença uma positividade, uma afirmação” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 37).

Ao chamarmos a atenção para a discussão sobre as relações étnico-raciais fincadas no campo da diversidade, estamos salientando que não é necessário apenas lidar com as relações entre distintas culturas como uma questão meramente de acordos, consenso e conciliação. É preciso reconhecer as questões de poder envolvidas nessas relações. Nesse contexto, é preciso e urgente assumir a diferença como um elemento constituinte do processo educativo.

Nesse ponto, habita o artifício que necessita de um quadro teórico para sua interpretação, pois historicamente o que se expurga da escola são aqueles considerados/das como “abjetos, os diferente e as diferenças”. Nossa posição se dirige à indagação sobre o que acarreta a produção de uma política curricular universal na educação infantil. (ABRAMOWICZ, CRUZ, MORUZZI, 2016. p. 54).

A BNC-Formação reforça essa ideia valorização das diferentes culturas, como se destaca no seu Art. 7º a “[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história e da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2020, p. 5). Dessa maneira, “[...] ao definir

aquilo que é colocado no lugar do “comum” e/ou do “universal”, há um movimento que expurga aquilo que não é alçado à alcunha de universal” (ABROMOWICZ, CRUZ, MORUZZI, 2016, p. 54).

Ao assumirmos a diferença no currículo, reconhecemos que ela “[...] não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir. [...] A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 92). A diferença existe, é concreta e precisamos dialogar e aprender com ela.

Silva Júnior (2012) reconhece um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na EI, após as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008. Entretanto, para ele, elas apresentam um equívoco porque se centram na adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a EI pode fazer mais do que isso. Ainda em articulação com Silva Júnior (2012), as vivências promovidas na EI podem preparar as crianças para a valorização da diferença e para a redução das desigualdades.

Para que isso ocorra, ele aponta duas possibilidades. A primeira relaciona-se com a organização de um ambiente pedagógico em que as crianças, principalmente as negras, se sintam acolhidas e representadas, o que implica repensar a rotina, a organização dos espaços físicos, os brinquedos e as brincadeiras, os materiais e livros didáticos e de literatura, entre outros. O segundo, reconhece o potencial da EI como catalisadora da transformação social, pois ela prepara as crianças para valorizarem as diferenças. Dessa maneira, reconhece-se a importância de fomentar, desde a mais tenra idade, quando a criança ingressa na escola, a diferença na centralidade do currículo.

Pela BNC-Formação, contudo, há a busca por orientar as práticas dos professores, impondo os conteúdos a serem vivenciados, bem como as normas para exercerem a sua atuação docente, visando à produção de “[...] determinados tipos de subjetividades docentes que sejam úteis para a manutenção da lógica desse projeto de educação” (PIRES, CARDOSO, 2020, p. 79). Dessa maneira, os docentes passam a se comprometer com a formação de sujeitos em conformidade com o mercado. Desse modo, como a população negra tem sido historicamente a “carne mais barata do mercado”<sup>4</sup> (CARNE, 2002), não interessa dimensionar reflexões que alterem essa estrutura de poder.

De acordo com Arroyo (2012), o outro, na nossa sociedade, foi produzido como o inexistente. Logo, por não existirem, não há a necessidade de incluí-los, regulá-los,

---

<sup>4</sup> Trecho de canção composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capelletto e interpretada por Elza Soares.

emancipá-los, pois são irrelevantes e incompreensíveis. Quando consideramos os outros como marginais, excluídos e desiguais, criamos possibilidades de existência para nós e para os outros. Nas entrelinhas do texto da BNC-Formação, podemos verificar a impossibilidade da copresença da história e da cultura da população negra, o que denota uma maneira eficaz de se organizar o sistema brasileiro nos campos político, social, cultural e da educação. Na BNCC, segundo Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 55), “o humano é discutido no interior desses estudos como uma categoria historicamente constituída uma figura que tem um lugar originário ocidental a partir da narrativa de uma imagem de homem, branco, europeu e cristão”.

Dessa maneira, “[...] observa-se que a BNC-Formação está nitidamente traçada por razões econômicas e imbuída de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir ao êxito o projeto neoliberal de sociedade” (PIRES, CARDOSO, 2020, p.89).

Identificamos, assim, que o texto da BNC-Formação, quando aborda o âmbito da diversidade, apresenta uma articulação com a valorização da cidadania, da liberdade, da inclusão e da democracia; contudo “[...] o projeto neoliberal de educação se estabelece em meio às disputas de poder, produzindo sujeitos dóceis, fáceis de serem capturados, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem” (PIRES, CARDOSO, 2020, p. 83).

Entretanto, “[...] desde muito cedo as crianças e negras reconhecem que vivem numa sociedade marcada pelas diferenças, e a diferença que traz no seu corpo, a sua cor, marca a desigualdade de tratamento a ela destinado” (SILVA, 2018, p. 243). Assim, é preciso (re)construir a identidade da criança negra quando ela entra na escola, considerando que vivemos em uma sociedade historicamente racista, em que a escola pode ofertar variadas estratégias pedagógicas que valorizam a história e a cultura da população negra, colocando em evidência seus elementos estético-corpóreos.

Isso só será possível a partir da reconstrução também da identidade de professores ou futuros professores e a partir da inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial e continuada de professores, de maneira consistente e qualificada; pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), para se obter êxito na discussão dessa temática os professores não podem improvisar, cabendo-lhes o papel de “[...] desfazer mentalidade racista e

discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15).

Quando se analisa a BNC-Formação em relação às exigências apontadas nas diretrizes supracitadas (BRASIL, 2004), há controversa na BNC-Formação, uma vez que a proposta objetiva superar a dicotomia entre a teoria e a prática, a fragmentação curricular e a teorização excessiva, promovendo o reducionismo da docência, limitando-a “a aprender habilidades e competências numa preocupação no ‘saber-fazer’, o que transforma o docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos” (PIRES, CARDOSO, 2020, p.85). Logo, não há interesse em uma formação consistente, crítica, que subsidie a reflexão, o que interessa é a construção de habilidades que permitam que o docente possa seguir a BNCC.

Nessa tessitura, não se fomenta reflexões sobre o nosso processo de colonização, que consolidou a América como o primeiro espaço/tempo da modernidade, tendo como elementos pulsantes dessa constituição: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em raça e a articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e também de produtos, em volta do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005). Dessa maneira, nega-se que ao conceber as diferenças, a partir da ideia de raça, assentavam-se uns em um plano superior aos outros, tendo a nossa colonização influenciado na produção de um novo padrão mundial, produzindo também uma nova intersubjetividade. Dessa maneira, o europeu transformou os não-europeus em “os outros”. Esses outros, os quais incluem a população negra, pouco espaço encontram no currículo escolar desde a EI. Assim, retomamos Santos e Nunes (2003, p. 56), que afirmam:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Segundo Costa, Mattos e Caetano (2021), ao apresentar um arcabouço de ações com o intuito de controlar o conhecimento que se destina à formação de professores, o Estado exerce o seu poder centralizador selecionando o que integra ou não o currículo da Educação Básica. No entanto, não se trata de algo isolado, pois o Estado liberal também tem como foco um projeto de sociedade no qual o professor tem um papel central.

A BNC-Formação também assume fortemente um discurso de responsabilização docente, mais uma das estratégias utilizadas no contexto do governo neoliberal (PIRES,

CARDOSO, 2020). Assim, manifesta que as competências necessárias para a formação do professor precisam considerar três dimensões fundamentais que se integram e se complementam na ação docente. São elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Para Costa, Matos e Caetano (2021), essas são habilidades formatadas que envolvem controle e regulação, “ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico” (p. 906).

Na dimensão do engajamento profissional, há a competência de “[...] comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”. Nessa competência, destaca-se como uma das habilidades: “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (BRASIL, 2020, p.14).

Ao reconhecer que o racismo está presente na nossa sociedade e na escola desde a EI, a BNC-Formação salienta a importância de os professores terem atenção para possíveis episódios de racismo no ambiente escolar; entretanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apontam que é preciso mais que isso. Para reeducar as Relações Étnico-Raciais é necessário que no processo de formação inicial possamos fazer vir à tona as dores e medos que circundam a população negra, bem como é crucial compreender que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14). Reeducação das relações étnico-raciais é compreender que os não-negros

[...] têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. (BRASIL, 2004, p. 14).

Nesse contexto, é importante destacar o que as pesquisas (TRINIDAD, 2011; GUIZZO, 2011; AMARAL, 2013) com crianças de 0 a 5 anos vêm evidenciando sobre a educação das relações étnico-raciais. Elas apontam que atentar às formas de preconceito e discriminação racial é pouco, porque já é um ponto consensual que as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola. Assim, destacam que o ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e entre criança e adultos. Nesse caso, a cor e o cabelo são os principais protagonistas do

preconceito racial, ainda que entre os três e quatro anos as crianças já utilizam a gradação das cores como recurso para identificação. Apesar das opressões sofridas, as crianças, desde bebês, resistem às práticas de racismo, mordendo, chorando, fazendo birra (SANTIAGO, 2014).

Essas pesquisas evidenciaram que mesmo após quase duas décadas da Lei nº 10.639/03 ainda são poucas escolas e professores que oportunizam práticas pedagógicas que oferecem elementos para que as crianças negras construam positivamente a sua identidade, tendo orgulho do seu pertencimento racial. Por isso, o fortalecimento da temática no âmbito da formação inicial e continuada é tão importante para reparar séculos de preconceito e discriminação a que a população negra, desde a infância, está relegada.

Entretanto, apontamos também que as boas práticas antirracistas na EI comprovam que as crianças percebem as diferenças raciais a partir de suas vivências cotidianas, dos programas televisivos aos quais assistem, das pessoas com as quais convivem. Ao entrarem em contato com artefatos culturais que valorizam positivamente a presença do negro/a, eles alteram a sua posição e influenciam a de seus pares frente aos seus modos de viver a racialidade (BISCHOFF, 2013). Há, ainda, professores, dentro das redes municipais, que fizeram um investimento na formação continuada sobre a temática em questão e que, portanto, reconhecem os efeitos da colonialidade e organizam práticas pedagógicas antirracistas que valorizam a história, a cultura e os elementos estético-corpóreos das crianças negras, fortalecendo a construção positiva de sua identidade (SILVA, 2015).

Dessa maneira, é imprescindível um projeto de formação inicial e continuada que potencialize a discussão e não o contrário, o que, infelizmente, não corresponde ao que vislumbra a BNC-Formação. Sabemos, todavia, que o campo das políticas públicas é um campo em disputa e que estamos em uma forte mobilização nacional pela sua revogação, pela valorização do curso de Pedagogia. Reconhecemos ainda que a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais já fincou raízes em algumas redes municipais e, em outras, já começou a semear. Dessa maneira, anuímos a potência de toda a comunidade de professores comprometidos com o rompimento das desigualdades raciais e a luta incessante dos movimentos sociais, para que possamos juntos enfrentar os desafios que o fortalecimento do neoliberalismo, nesse momento, nos impõe. Assim, acreditamos e lutamos por uma educação antirracista desde a EI.

## CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

No contexto econômico, político e social em que foram aprovados a BNCC e a BNC-Formação, torna-se necessário refletir sobre a complexidade que perpassa a política educacional brasileira, principalmente sobre as políticas destinadas para a EI. Como vimos, ao longo deste texto, essas políticas educacionais afetam os currículos e os processos de formação de professores e incidem também sobre a concepção de infância e de direito à educação. Por isso, é preciso um olhar atento à realidade educacional para compreender como essas mudanças atingem as redes municipais de EI.

Assim, ao analisarmos a BNCC e a BNC-Formação, no contexto da EI, considerando as relações étnico-raciais, identificamos que existem projetos em disputa, de um lado, há um projeto que defende a EI como direito e as crianças como sujeitos de direitos; de outro lado, há um projeto neoliberal com viés economicista, que apresenta a educação como serviço e que deve ser ofertada, preferencialmente, pelo setor privado.

O conceito de competência é retomado como centralidade da educação, do currículo e como critério de eficiência e qualidade. O direito à aprendizagem é colocado no lugar do direito à educação; pois assim é mais fácil dissociá-lo das condições objetivas que exigem os direitos à educação e transferir para os professores e para as escolas a responsabilidade pelo sucesso da educação, haja vista que eles deverão aplicar a BNCC e BNC-Formação.

A BNCC e a BNC-Formação trabalham com sujeitos abstratos, elegem a racionalidade técnica como princípio e maximização do lucro como virtude. Contudo, para ser operacional, as diferenças precisam ser invisibilizadas e as questões raciais, negadas, em favor da perpetuação das desigualdades desde a EI. Nesse contexto, ofusca a representatividade da população negra desde a EI, o que limita que a criança negra possa se reconhecer e positivar seu pertencimento étnico-racial, como também impede que as crianças não negras se relacionem e se encontrem com e na diferença. Há uma diluição e um esvaziamento da temática das questões relacionadas à diferença, sobretudo aquelas ligadas à educação das relações étnico-raciais, que voltam a ser negadas e negligenciadas, acabando por fortalecer as práticas de racismo e seus derivados.

Nesse processo, a marca estruturante é a desigualdade. Não por acaso, desde o final de 2015 e, sobretudo, a partir de 2016, diversos relatórios como do IBGE e da Oxfam-Brasil têm revelado que as desigualdades, a pobreza e a extrema pobreza no Brasil voltaram a crescer. O relatório do IBGE de 2018, por exemplo, aponta que quem mais sofre com o aumento das desigualdades são os não brancos, negros, as mulheres e, entre estes, as crianças.

Constatamos assim, na correlação de forças, que grupos conservadores têm disputados a formulação e materialização das políticas educacionais encaminhadas pelo Estado, imprimindo uma lógica de educação a serviço do mercado. Contrapor a esse projeto conservador de educação é um exercício político importante e exige dos grupos que defendem a educação como direito o enfrentamento e posicionamento frente a tais políticas e seus efeitos, com produção de documentos, notas, estudos e pesquisas para subsidiar o debate e revelar as contradições dessas políticas que se mostram na ampliação das desigualdades e na disseminação da discriminação racial, do preconceito e da violência.

Para além da crítica, é preciso pensarmos em formação, ações e proposições para efetivação de uma educação antirracista desde a EI. Eis aí o papel dos Fóruns de EI, dos sindicatos de professores, conselhos, da ANPEd, ANPAE, ANFOPE, dos professores e pesquisadores do campo educacional e de cada professora e professor da EI, na construção, disseminação e consolidação de proposições para o currículo e para a formação de professores que lutem por uma educação contra-hegemônica desde a EI.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46, 2016.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 30 out. 2021.

A CARNE. Intérprete: Elza Soares. Compositores: SEU JORGE; YUCA, Marcelo; CAPELLETTE, Wilson. In: **Do Cócix até o Pescoço**. Intérprete: Elza Soares. São Paulo, Maianga: Tratore, 2002.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **O público e privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro**: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 10. ed. Trad. Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 maio. 2021.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 03/2004 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001. Disponível em:[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_subsidios\\_para\\_a\\_elaboracao\\_dos\\_planos\\_estaduais\\_e\\_municipais\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_subsidios_para_a_elaboracao_dos_planos_estaduais_e_municipais_de_educacao.pdf). Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jul. 2000. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf) Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) 06 fev. 2021.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924> Acesso em: 06 fev. 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de). Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122. v. 2.

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE**. Brasília, v. 22, n. 1 p. 41-67. jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Rio de Janeiro: Fator. 1983.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Retrato do acervo: três décadas de dominação marxista na Fundação Cultural Palmares**, 2021. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/cnirc-01-gab-10-06-21.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 04 jul. 2021.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. 1992. Dissertação [Mestrado em Educação] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jan. 2021.

ROSEMBERG, F. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, p. 19-26, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjmDL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: março. 2021

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado:** hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na Educação Infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Boaventura Santos; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura Santos (org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

SANTOS, J. B. Pressupostos do paradigma do Capital Humano aplicados à Primeira Infância. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-30, mai. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6433>. Acesso em: maio. 2021

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA Jr Luiz de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa de Educação Básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685>. Acesso em: maio. 2021

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra:** o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 243-260, mai./ago. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/5157-22052-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5157-22052-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 04 jul. 2021.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, Magna; JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa (org.). **Políticas e Práxis Educativas.** Natal: Editora Caule de Papiro, 2017. p. 16-49.

VIEIRA, E. P; SANTANA, C. S. Atuação do Setor Privado na Educação Infantil: estudo sobre um município do Sul da Bahia. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 78-97, maio/agosto, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/55465>. Acesso em: 04 jul. 2021.