

# As relações étnico-raciais e a Educação Infantil: perspectivas antirracistas e a história de Santa Maria-RS

*Ethnic-Racial Relations and Early Childhood Education: Anti-Racist Perspectives and the History of Santa Maria-RS*

Renan Santos Mattos\*

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as políticas raciais na educação infantil na cidade de Santa Maria-RS. Nesse sentido, analisa-se o Documento Orientador Curricular da Cidade de Santa Maria, elaborado em 2019, produzido em consonância com o processo das políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, esses aportes teóricos foram construídos a partir de uma reflexão dialógica entre o campo das relações raciais, sociologia da infância e a historiografia da cidade de Santa Maria no sentido de trazer a possibilidade de reflexão sobre as relações raciais no processo pedagógico da Educação Infantil com referência no ensino de história da cidade de Santa Maria. Conclui-se sobre a importância do conhecimento da história de negros e negras na cidade de Santa Maria como possibilidade de romper com a noção de Colonialidade do Saber (Quijano, 2005), bem como indiciária da construção de uma educação infantil sob o viés antirracista. Palavras-chave: Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais; Documento Orientador Curricular.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on racial policies in early childhood education in the city of Santa Maria-RS. In this sense, the Curricular Guidance Document of the City of Santa Maria, prepared in 2019, is analyzed, produced in line with the process of Brazilian educational policies. In this sense, these theoretical contributions were constructed from a dialogical reflection between the field of racial relations, sociology of childhood and the historiography of the city of Santa Maria in order to bring the possibility of reflection on racial relations in the pedagogical process of Early Childhood Education with reference to the teaching of history in the city of Santa Maria. It is concluded about the importance of knowledge of the history of black men and women in the city of Santa Maria as possibilities of breaking with the notion of Coloniality of Knowledge (Quijano, 2005), as well as indicative of the construction of an early childhood education under the anti-racist bias. Keywords: Early Childhood Education; Ethnic-Racial Relations; Curricular Guidance Document.

\* Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim (UFFS), Erechim, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. [renan.mattos@uffs.edu.br](mailto:renan.mattos@uffs.edu.br) <<https://orcid.org/0000-0003-0888-8641>>

No ano de 2020, diante da austeridade econômica e crise sanitária com a emergência da Covid-19, o mundo assistiu aos protestos antirracistas nos Estados Unidos. O quadro de desigualdades raciais tomou as ruas e as notícias por conta da morte de George Floyd em 28 de maio daquele ano. Os termos “Vidas negras importam” e “Eu não consigo respirar” significam a luta contra a opressão e a violação de direitos por conta do racismo. Os eventos em questão trouxeram expectativas sobre a emergência do debate racial no cenário público e midiático.

Além desses aspectos, a discussão sobre as relações entre infância e raça ganhou outros horizontes diante das mortes de crianças, sobretudo vítimas da ação do Estado brasileiro em nome da segurança e da guerra contra o tráfico de drogas. Em *Crianças e guerra: as balas perdidas*, Anete Abramowicz (2020) discute, com base no conceito de necropolítica de Achille Mbembe, a política de morte empreendida pelo estado brasileiro “cujo alvo preferencial são as negras e os negros e os LGBTQI+ — é neste sentido que o biopoder opera na ‘biologia’, na subjetividade” (Abramowicz, 2020, p. 3).

Nesse sentido, ao pensar a criança como sujeito de direitos, Anete Abramowicz delimitou a infância como conceito fruto de disputas epistemológicas, pedagógicas e políticas. Assim, a invenção da criança emerge como uma construção moderna, já que há uma construção que se faz hegemônica, que lhe imprimiu uma cor, um jeito de ser, uma forma e conteúdos construídos sob a denominação de “natureza humana” (Abramowicz, 2020, p. 5).

Contribui para melhor compreensão dessa temática a produção acadêmica de Nilma Gomes (2019), a qual assinala o crescimento de estudos que tematizam a infância, a raça e a educação infantil. Dessa forma, como primeira etapa da educação pública, o acesso às crianças na educação infantil é resultado de um processo histórico. Sendo assim, como explica Maria Cristina Soares de Gouvêa (2009), a noção de aceleração do tempo e de processos históricos implicou no esforço de compreensão sobre a história do Tempo Presente. Logo, a educação das crianças pequenas como movimento histórico decorreu do engajamento de mulheres e seu ingresso em massa no mercado de trabalho no contexto de abertura política pós-regime civil-militar (Faria; Finco, 2013, p. 113).

Diante desse contexto de tensão e expansão de direitos, e tendo como base empírica o Documento Orientador Curricular da Cidade de Santa Maria-RS, pretendemos rastrear as informações sobre os impactos da ampliação

dos estudos da infância para a construção de propostas educativas na rede municipal de Santa Maria. Logo, ao privilegiarmos a legislação educacional, analisamos esse documento como indiciário do alinhamento às políticas nacionais de combate ao racismo e como impactam para a abordagem das contribuições de negros e negras na sociedade santa-mariense.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa histórica e do campo da sociologia da infância, buscamos reconhecer a existência das diferenças raciais e como se relacionam ao constructo narrativo sobre as infâncias presente nos documentos oficiais da cidade de Santa Maria. A pesquisa sustenta-se no paradigma do método indiciário (Ginzburg, 1989) na articulação entre sociologia da infância e a pesquisa histórica. Encaramos os documentos produzidos sobre a infância como indiciários, pelo qual seguimos a proposta de Carlo Ginzburg do pesquisador como um detetive, que pensa a partir das pistas e indícios para compreender a realidade social e histórica.

Consideramos importante ainda a noção de documento-monumento. Jacques Le Goff, influenciado por Michel Foucault, afirma que “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (Le Goff, 2003, p. 110). Sendo assim, a desmontagem da fonte corresponde a encará-la como expressão do pensamento de uma época e de um lugar social conforme os interesses dos grupos sociais.

A análise documental permite problematizar a infância como construção social e suas tensões na relação com o mundo adulto, portanto, como afirmam Bianca Guizzo e Vanessa Almeida (2021, p. 29) que “ao pensar na infância, também buscamos problematizar a maneira como adultos narram as infâncias contemporâneas, sendo eles responsáveis pela elaboração dos documentos orientadores”. Sendo, portanto, ponto de disputas entre os diferentes grupos sociais na definição do que é ser criança e quais os objetivos da educação infantil.

Ao encontro desse posicionamento, lembramos a ideia de que as crianças e as infâncias desafiam o mundo do adulto, as suas racionalidades e definições (Salva; Schütz; Mattos, 2021, p. 163). O artigo estrutura-se em três momentos. Inicialmente, trazemos o debate da relação infância e raça. Em seguida, analisamos a perspectiva de questionamento da história de Santa Maria e narrativa sobre a história de negros e negras no sentido de romper com a noção de Co-

lonialidade do Saber (Quijano, 2005), e, por fim, trazemos as especificidades do Documento Orientador Curricular da Cidade de Santa Maria (DOC) como indiciário da construção de uma educação infantil sob o viés antirracista.

## RAÇA E INFÂNCIA COMO PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na educação infantil é um tema controverso, sobretudo diante do conceito de currículo prescritivo como percurso de etapas e conteúdos a serem desenvolvidos nas práticas educativas. Nesse aspecto, dialogamos com Sacristán (2013, p. 17), que demarca o currículo numa pluralidade de camadas e relações de poder. Nesse sentido, tanto envolve o que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve” quanto “projeto educacional e cultural que as instituições dizem que vão desenvolver” (Sacristán, 2013, p. 24).

Sacristán (2013) ainda articula as camadas do processo de construção curricular que envolvem o texto curricular enquanto projeto de educação (prescritivo), passando para a interpretação desse texto a partir dos professores(as) e materiais didáticos, bem como as ações práticas e os efeitos nas subjetividades dos aprendizes. Por fim, surge o currículo avaliado delimitado pela relação entre conteúdos, aprendizagens e propostas avaliativas.

Dito isso, o presente esforço analítico dimensiona o currículo real enquanto construção cultural que delimita expectativas e representações sobre a infância e as crianças. Portanto, o “currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidade individuais e sociais particulares” (Moreira; Tadeu, 2011, p. 14).

Dessa maneira, Maria Carmem Barbosa, Daniela Finco e Ana Lúcia de Faria assinalam a construção de um currículo que leve em conta as especificidades da infância. Isso significa problematizar a organização dos tempos e espaços dos contextos educativos com o intuito de “pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 11).

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) definem o currículo como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

As DCNEIs (2010) consolidam uma educação para a infância, em detrimento de modelos assistencialistas e escolarizantes. Assim, presume a concepção de criança como sujeito de direitos, a criança como centro do processo educativo e a formação integral como fundamentos da educação infantil. Além disso, delimitam as brincadeiras e as interações como eixos que sustentam as práticas pedagógicas. Aquino e Menezes (2016) situam esse momento como histórico nas políticas da infância, pois as crianças surgem como sujeitos de direitos que produzem cultura.

Daniela Finco mostra que a incorporação da noção de campos de experiências de inspiração italiana revela a potencialidade da construção de uma pedagogia da infância. Assim, explica que:

a proposta dos campos de experiência educativa possibilita uma programação pedagógica construída a partir de uma pedagogia das relações, possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, de valorização da cultura construída pela criança nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, no intuito garantir-lhe o direito de ser criança (Finco, 2015, p. 243).

Essa especificidade da educação infantil e os campos de experiência nortearam as discussões controvertidas sobre o processo de construção da Base Nacional da Educação Infantil e suas diferentes versões. Resumidamente, entre os seus defensores, a Base Nacional Comum Curricular era o endosso das conquistas de acesso educacional das crianças pequenas e bem pequenas. Já para seus críticos, representou tanto o silenciamento da diversidade e da pluralidade infantil quanto inclinação para os interesses privatistas e antecipatórios da alfabetização na Educação Infantil. Portanto, ao focar em listas de objetivos e possíveis conteúdos, esvaziava-se a originalidade de uma educação infantil com foco na construção a partir da escuta e experiências das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), como um documento prescritivo de cunho das políticas curriculares nacionais, resultou de um processo histórico demarcado pelo Golpe Parlamentar que afastou a Presidente Dilma

Rousseff. Fábio Hoffman Pereira (2020) contextualiza as implicações do cenário político no sentido de limitações sobre a consulta e os debates para a construção de um currículo nacional que, segundo ao autor, buscou atender aos interesses de agências internacionais de financiamento, editoras e empresas de formação de professores e professoras.

Ao analisar os marcos legais de Construção de uma Base Nacional Comum Curricular e, considerando os objetivos e os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, Márcia Lúcia Anacleto de Souza (2016) discorre sobre o problema conceitual do que é “base” e “comum” diante de contextos educativos plurais e diversos. Sendo assim, “perde-se a dimensão do conflito inerente à concepção de cultura que subjaz a organização do trabalho pedagógico, da rotina, dos espaços e tempos e da abordagem da diversidade” (Souza, 2016, p. 145).

Márcia Lúcia Anacleto de Souza ainda aponta para o silêncio e retrocesso em torno das políticas da diversidade cultural e étnico-racial presentes na primeira versão da Base Nacional, já que há uma centralidade do sujeito, e o quanto uma abordagem para a educação étnico-racial presume uma virada epistemológica e teórica. Desse modo, a autora estabelece os desafios de uma proposta comum curricular em dar conta do cotidiano e da pluralidade cultural brasileira, uma vez que “uma base comum curricular que sistematize os anseios e as necessidades das escolas está justamente em falar sobre os muitos sujeitos que se encontram nela, e a multiplicidade de formas de viver existentes na sociedade brasileira e fora dela” (Souza, 2016, p. 153).

Desse modo, ao mapear as contradições e proposições da abordagem étnico-racial na educação infantil, Nilma Gomes (2019), no artigo já mencionado, com base nas discussões de que as diferenças e desigualdades fazem parte da infância, assinala o conceito de justiça curricular enquanto lugar de disputa e indicativo da virada epistemológica na luta contra as desigualdades. Assim, destaca as desigualdades de moradia, saúde e trabalho vigentes no Brasil, assim como situa o impacto do racismo na vida das crianças negras, já que “sofrerão ainda mais as crianças negras pela já constatada vivência do racismo e da confluência das desigualdades, das injustiças e seus impactos que recaem sobre a sua diferença racial inscrita na pele, no corpo, na ancestralidade” (Gomes, 2019, p. 1024).

Nilma Gomes (2019) enfatiza o significado do currículo que indaga, problematiza e luta contra as desigualdades, discriminações, violências e injusti-

ças. Portanto, sugere que a escuta e o acolhimento das diferenças nos seguintes termos:

A infância não é neutra e nem está blindada dos preconceitos e das discriminações. Antes, eles são aprendidos e socializados em sociedade, na família, na mídia, nos relacionamentos, na vivência da desigualdade e, também, nas instituições educacionais. Da mesma forma, o antirracismo segue o mesmo processo. É preciso fazer avançar práticas de resistência e de superação. Não cabe à Educação Infantil e aos seus currículos negarem a existência do racismo. Antes, sendo essa etapa da Educação Básica um dos primeiros espaços educativos pelos quais transita um número significativo de crianças, ela deverá ser aquela na qual as práticas de solidariedade, reconhecimento, justiça, direito e emancipação se façam presentes (Gomes, 2019, p. 1040).

Flávio Santiago (2019), em sua análise etnográfica sobre a região metropolitana da cidade de Campinas-SP, aponta, no bojo da emergência de estudos feministas e decoloniais, a proposta de estudo sobre as intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero com o objetivo “de pensar as crianças pequenininhas, negras e brancas, enquanto sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade” (Santiago, 2019, p. 21). Ao problematizar o protagonismo infantil e a noção de culturas infantis, Santiago enfatiza que as experiências “de meninas brancas pequenininhas e meninos brancos pequenininhos, e meninas negras pequenininhas e meninos negros pequenininhos são distintas e colocam-nos/nas em lugares sociais também diferenciados na estrutura hierárquica do sexismo e de classe” (Santiago, 2019, p. 88).

Nessa questão, o autor questiona o eurocentrismo e o branqueamento como discursos fundantes das relações de exclusão, da negação e de silêncio da ancestralidade africana e da história de homens, mulheres e crianças negras. Em sua conclusão, Santiago enfatiza que “o racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna” (Santiago, 2019, p. 87).

A problemática currículo, raça e educação infantil permite questionar as instituições educacionais como espaços de reforço da branquitude. Cíntia Cardoso e Lucimar Dias (2021) compreendem a branquitude como referência

nas experiências pedagógicas da educação infantil. Nesse sentido, as linguagens, as ações pedagógicas, os materiais e os espaços são delineados com referência nesse horizonte pedagógico. Esse aspecto nos remete questionar: como a educação infantil pode indagar a história da cidade de Santa Maria?

#### DA HISTÓRIA OFICIAL À EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL: O QUE ISSO TEM A VER COM A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A cidade de Santa Maria localiza-se no centro do Estado do Rio Grande do Sul. Como destaca Roselaine Casanova Corrêa (2005), a história da cidade pode ser caracterizada em três momentos: o primeiro refere-se à fundação do primeiro núcleo urbano no contexto da demarcação de terras e disputas entre portugueses e espanhóis (final do século XVIII até quase final do século XIX); o segundo, com a inauguração da ferrovia do Rio Grande do Sul e o decorrente processo de modernização urbana (do final do século XIX até a década de 1950), e, por fim, com a criação da Universidade Federal de Santa Maria, tornando-se polo universitário. Desse modo, a branquitude como conceito universal mostra-se um empecilho à promoção de uma educação plural e democrática. É nessa direção que a discussão sobre a epistemologia decolonial e outra visão da história da cidade de Santa Maria pode ampliar essas referências conceituais.

A questão mencionada soma-se ao processo de construção da consciência histórica e de uma identidade da cidade. A edificação de uma história compartilhada envolveu diversos espaços, contextos sociais e projetos políticos. Nesse campo, evidenciamos uma intensa relação entre a escrita de memorialistas e a constituição de uma memória compartilhada para a cidade de Santa Maria.

Essa questão detalha a tensão entre história e memória local. Nessa direção, seguimos a noção de memória compartilhada no sentido de edificação de um senso coletivo e compartilhado a partir da escrita de autores que se debruçaram sobre o estudo da cidade. Assim, *A História do Município de Santa Maria* (1933), de João Belém, e *a Cronologia Histórica de Santa Maria e do Extinto Município de São Martinho 1787-1930* (1958), de Romeu Beltrão, são obras paradigmáticas. Segundo Beatriz Weber e José Iran Ribeiro (2010), os livros correspondem a discursos fundantes da história oficial da cidade de Santa



Maria. Apesar das distintas conjunturas históricas e de estilos, a partir das obras emergiu um regime de historicidade marcado pela visão gloriosa, heroizada e dos homens e mulheres da cidade de Santa Maria, marcados por expressão de raça, classe e gênero.

Renan Santos Mattos (2019) detecta a construção, entre as décadas de 1940-1960, de espaços de socialização, monumentos e o centenário da cidade de Santa Maria, em 1958, como indiciários da construção de tradições e de identidades compartilhadas, já que, a partir das elites intelectuais de Santa Maria, a “imagem que se consolidou foi a de Santa Maria rumo ao progresso. Progresso esse que teria seu ápice com a fundação da Universidade de Santa Maria” (Mattos, 2019, p. 148).

Diante disso, consideramos importante a aproximação entre a noção de consciência histórica e cultura histórica. A consciência histórica diz respeito à “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Já a cultura histórica, nas palavras do autor, pode

ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade, como práxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática e se cria (Rüsen, 2016, p. 57).

E, portanto, o conceito indica intensas relações da sociedade com o seu passado. Rebeca Gontijo, com base na discussão dos usos do passado e da cultura histórica, problematiza a relação efetiva e afetiva que a comunidade estabelece com o seu passado. Gontijo enfatiza o passado como um campo de disputa e de diferentes formas de elaboração, de divulgação e a sua recepção. Nessa questão, com base na noção de passado prático de Michael Oakeshott, a autora enfatiza a tensão entre a divulgação do saber acadêmico no espaço público. Assim, “o passado é buscado como um espaço de experiências que pode fornecer lições ou a base para julgamentos e decisões cotidianas” (Gontijo, 2014, p. 52).

Portanto, a cultura histórica da cidade de Santa Maria passa por questionamentos, sobretudo com a ampliação das pesquisas de historiadores e historiadoras no espaço acadêmico. Franciele Oliveira destaca o silêncio da obra

de João Belém e Romeu Beltrão em relação aos espaços de sociabilidades negras no sentido de reafirmação de uma identidade da cidade a partir dos pressupostos de civilização e progresso e em torno dos valores elitistas.

Diante dessa ampliação histórica, a investigação sobre diferentes grupos populares, associações negras, irmandades negras, casas de religião, centros espíritas, mulheres e crianças intensificam novas interpretações sobre a sociedade santa-mariense marcada pelo trânsito e pela pluralidade. Não pretendemos revisar detidamente a ampliação historiográfica da cidade de Santa Maria, mas indicar a possibilidade de conhecer outras interpretações sobre seu passado capazes de dialogar com as famílias e as crianças que frequentam as escolas públicas municipais, e, sobretudo numa tentativa de ruptura do *colonialismo do poder* (Quijano, 2005) que sustenta a cultura histórica da cidade.

Entendemos esse movimento como uma possibilidade de evidenciar uma perspectiva decolonial. Aníbal Quijano conceitua a colonialidade como elemento simbólico de legitimação do poder capitalista, eurocêntrico e colonial/moderno que intercepta os diversos aspectos da vida humana. Logo, trata-se da noção de *Colonialidade de Poder* enquanto a estrutura de poder que preserva a exploração de trabalho, da natureza, do sexo e dos recursos, e, portanto, a subjugação das populações nativas. Desse modo, essa operação também implicou sobre o imaginário dos grupos originários, à medida que passaram a seguir os padrões dos “dominadores”.

Como ressaltam Candau e Oliveira (2010), nesse processo delineou-se a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos e narrativas sobre os não europeus. Sendo assim, Quijano problematiza a matriz de pensamento moderno/europeu/ocidental ao afirmar que “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 127).

É oportuno afirmar que o colonialismo do saber inseriu a classificação racial como forma de imposição de saberes, línguas, conhecimentos com a finalidade de legitimar a posse da terra e a exploração de mão de obra das populações originárias por parte dos europeus. Diante desses aspectos, o eurocentrismo como aporte epistêmico significou a destruição e o esquecimento das populações originárias. Por outro lado, o questionamento da colonialida-

de como parte do pensamento decolonial implica olhar sobre “enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental” (Candau; Oliveira, 2010, p. 23-24).

Essa abordagem potencializa a sensibilização do reconhecimento do outro e de suas experiências históricas, em que perpassam aspectos tanto da representatividade e da afirmação de uma história capaz de romper com os discursos dominantes presentes na história local desde a educação infantil. Hilary Cooper (2012) enfatiza os conceitos históricos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil por meio do trabalho com a materialidade do passado. Ou seja, com as chamadas fontes históricas, as crianças estabelecem relações, criam significados, sequenciam o tempo e imaginam. Assim, deparam-se com atitudes e valores de diferentes contextos históricos. Desse modo, Cooper ressalta que a Educação Infantil pode contribuir para que as crianças pequenas, diante das interações entre os pares e práticas educativas, estabeleçam o raciocínio histórico com o intuito de romper perspectivas preconceituosas e fragmentadas.

A tensão ensino de história e a educação infantil remete ao debate de teorias educativas que assinalam as restrições das crianças pequenas com processos históricos mais distantes (Gobbi, 2012; Oliveira, 2019). Em artigo, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira revela a pouca atenção dada em pesquisas sobre o conhecimento histórico na educação infantil. Nesse horizonte, ao realizar levantamento sobre a abordagem histórica em contextos de educação infantil, conclui que a compreensão de professoras da Educação Infantil acerca do conhecimento histórico envolve “a) Datas comemorativas; b) Identidade (como história da criança, do seu nome e de sua família); e c) Temporalidade como ‘noções temporais’” (Oliveira, 2020, p. 106).

Nesse quesito, a construção do pensamento histórico, a partir de outras referências epistemológicas, enfatiza o conhecimento histórico como constituinte da formação da subjetividade da criança e de sua identidade. Defendemos que a construção de uma pedagogia da infância presume a sensibilização para “o pensar historicamente” (Cerri, 2011) que permitam conviver com o outro, com o aprendizado do compartilhar e viver na diferença.

Assim, essa vivência para a cidadania a partir da cidade e suas histórias no plural coloca no centro as experiências da criança, de seus familiares, de sua

classe e idade, bem como reafirma o conceito de crianças como sujeitos de direitos e “sujeitos de história” (Oliveira, 2019). Ressaltamos que a temática étnico-racial associa-se a questões e demandas das infâncias no sentido de atender a formação para a cidadania e o processo de ampliação da participação infantil.

Nesse percurso, as relações entre o ensino de história e a memória norteiam o debate acerca da constituição da disciplina. Ana Maria Monteiro dimensiona, a partir de Pierre Nora, o ensino de história como lugar de fronteira entre a memória e a história, o que consiste levar em conta o processo de distinção entre a história enquanto saber produzido pelos historiadores e historiadoras e a memória enquanto um saber vivido. Monteiro (2007) realça a dimensão de paradoxo que permeia essa relação ao afirmar que

A história conhecimento produzida pelos historiadores em suas pesquisas é operação que demanda análise e discurso, é nosso instrumento para a ação e trabalho crítico. A história liberta, mas pode oprimir também. A memória pode aprisionar mas, às vezes, torna-se o lugar das possibilidades de resistências e transgressões (Monteiro, 2011, p. 22).

Portanto, as relações entre história e a memória enquanto campos de disputas e de tensão. Nesse sentido, Michel Pollak (1989) esmiúça a constituição das memórias a partir dos conflitos e diferentes visões do passado. Nesse aspecto, dimensiona-se o enquadramento de memória como uma relação com o passado que “serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições” (1989, p. 9). Além disso, o processo de formalização e constituição das memórias leva em conta a atuação dos sujeitos no enfrentamento da memória social que Pollak denomina de memórias subterrâneas, marcas pelos silêncios, dores, sofrimentos, conflitos e competições. Essas memórias clandestinas e proibidas questionam o passado único e dimensionam a pluralidade de experiências, inclusive nas interações e relações estabelecidas nos contextos educativos. Portanto, o ensino de história passa a ser “um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de — ou onde se desenvolvem embates entre determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo” (Monteiro, 2007, p. 15).

Por isso, a história da cidade de Santa Maria a partir das pessoas comuns

perscruta o patrimônio material e imaterial, suas ruas, bairros, constituintes de narrativas e lugares de memória, ou seja, territorialidades de seus sentimentos, onde expressam suas festas, eventos populares, sua fé, suas tradições, e valores simbólicos. A ludicidade e brincadeiras, seus contos populares e mitos, seus personagens, etc. O que corresponde a problematizar a branquitude como estruturante de uma pedagogia da infância. Essas reflexões nos direcionam para o ponto final da nossa proposta: como o Documento Orientador Curricular dialoga com a luta contra o racismo na educação infantil e qual o lugar da noção de outros sujeitos e sujeitas na cidade de Santa Maria?

#### DOCUMENTO ORIENTADOR DE SANTA MARIA E A QUESTÃO RACIAL PARA UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Como ponto final deste artigo, trabalhamos com as possibilidades. O ano de 2019 foi marcado, nos diversos municípios brasileiros, pela elaboração de documento em nível municipal alinhado ao projeto educativo em torno da Base Nacional Comum Curricular. Assim, a partir do movimento que congregou diferentes agentes e instituições educativas, o Documento Orientador Curricular (DOC) da Cidade de Santa Maria (2019) delineou as estratégias do município em relação à Educação Básica.

Ao trazer conceitos de educação, aprendizagem, currículo, as diferentes modalidades e etapas da educação brasileira, o DOC municipal delimita o âmbito de políticas públicas de construção coletiva em torno de habilidades e competências para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens da cidade de Santa Maria. Trata-se de uma proposta desafiadora, complexa e instigante de sistematização de um projeto educativo da cidade de Santa Maria em diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como celebra o pacto entre a União, Estado e município.

Diante dessa perspectiva, portanto, o DOC está inserido no contexto de promulgação da terceira versão da Base Nacional. Segundo Raquel Barbosa et al. (2020), a terceira versão é marcada pelo reducionismo e padronização, engessando a criação nos diferentes contextos e cotidianos, com ênfase na alfabetização, escolarização e antecipação do Ensino Fundamental. Porém, o DOC, ao defender a perspectiva da complexidade do novo milênio, expressa o compromisso da cidade de Santa Maria com fatores de ordem social, cultu-

ral, política, educacional, ética e estética, mantendo o respeito à diversidade e em defesa da vida (Santa Maria, 2019, p. 13).

Assim como a BNCC, o DOC reafirma a especificidade da Educação Infantil e a defesa da infância em termos de idade e de aprendizagens. Consideramos uma questão de extrema relevância da Educação Infantil, já que acena para o alinhamento da defesa de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses do direito de brincar, as interações, a imaginação como estruturante das experiências e aprendizagens das crianças. Aqui, em relação à primeira etapa da Educação Básica, evidencia-se que

a criança é um sujeito singular com características e ritmos próprios que cresce interagindo em um ambiente social e histórico, construindo sua identidade pessoal e coletiva, por meio de suas vivências e práticas cotidianas, elaborando sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura junto de seus pares. Desse modo, a criança, protagonista do processo educativo, é sujeito ativo e autêntico que pensa, age, expõe, suas ideias por meio de diferentes linguagens, constrói e se apropria dos conhecimentos por meio das ações e das interações com o mundo, as materialidades e as pessoas. É importante considerar as diferentes maneiras que as crianças significam o mundo e constroem conhecimento, potencializando situações de trocas e interações com os pares e com a cultura adulta, qualificando e planejando ambientes diversificados, favorecendo as brincadeiras e a produção de culturas infantis, proporcionando que as crianças se expressem e representem suas formas de compreensão do mundo, através das múltiplas linguagens (Santa Maria, 2019, p. 63).

Como já mencionado, a raça, a classe e o gênero interpelam a Educação Infantil. Nesse cenário, os contextos educativos revelam-se como espaço de produção de culturas infantis decorrente da interação entre crianças e entre crianças e adultos, já que se evidenciam discursos, representações, preconceitos que elucidam intensas relações de poderes que estruturam a diferença e a exclusão brasileira (Souza, 2016). Dessa forma, o conceito de cultura estabelece “quais as manifestações culturais a serem conhecidas, os grupos étnico-raciais a serem respeitados” (Souza, 2016, p. 146-147). Em contrapartida, quais experiências são silenciadas ou excluídas?

Porém, com a Lei n. 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, as relações étnico-raciais passaram a fazer parte do escopo das políticas curriculares

brasileiras. Em sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, consolidaram os marcos legais que colocam a Justiça curricular como método de luta contra o racismo (Gomes, 2019). No entanto, como já destacado, o silêncio sobre o legado e contribuições das populações africanas e afro-brasileiras incita a crítica sobre a visão eurocêntrica e colonialista que estrutura a educação brasileira em diferentes etapas e níveis.

Soma-se a isso que as relações raciais na Educação Infantil presumem a demarcação da educação infantil como lugar de socialização e formação integral da criança, em que a construção de si na relação com o outro, a ampliação de perguntas, questionamentos, e, portanto, experiências sociais evidenciam formas de ser, sentir, agir e pensar no contexto de interação com outras crianças e adultos. Logo, a abordagem sobre outras culturas e outras experiências históricas avaliza o objetivo do Campo de Experiência “O Eu, o outro e o nós” da BNCC-EI em que define:

é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 38).

Nessa direção, o DOC inflexiona a perspectiva generalizante da Base Nacional Comum Curricular ao indicar a realidade municipal. Desse modo, considera que uma educação para as Relações Étnico-raciais

são fundamentais na superação do racismo na escola, dentre eles destaca-se procedimentos metodológicos que uma formação continuada com princípios que promovam a igualdade, a justiça e a democracia privilegiando uma epistemologia de ancestralidade africana em equilíbrio com os métodos tradicionais já empregados nas escolas (Santa Maria, 2019, p. 57).

Desse ponto, o DOC de Santa Maria reafirma a lei municipal da educação étnico-racial de 2017, ao ressaltar uma perspectiva do trabalho com a cultura histórica da cidade de Santa Maria, pois as propostas educativas

devem considerar o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares de 2017 que considera a realidade do Estado do Rio Grande do Sul e contempla a história do pós-abolição com um foco específico na realidade local, onde é de fundamental o estudo dos Clubes Sociais Negros, das Irmandades Religiosas e das Comunidades Quilombolas, todas essas dialogando com a perspectiva das narrativas dessas comunidades e os recentes trabalhos acadêmicos publicados sobre o assunto (Santa Maria, 2019, p. 58).

Diante dessas considerações do projeto curricular, é possível mensurar o esforço em ampliação da noção de cultura histórica da cidade de Santa Maria a partir da raça como referente discursivo para dar conta da diversidade como um valor da educação brasileira. Portanto, expressa a relação com as diferentes manifestações culturais, tradições, crenças, religiosidades, visões de mundo como fundamental para a legitimação dos pressupostos para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças da cidade de Santa Maria.

O DOC da Cidade de Santa Maria define que “o currículo também pode ser visto como um conjunto de práticas que visam articular as vivências, os saberes e as culturas que cada criança traz de seu contexto social e cultural” (Santa Maria, 2019, p. 67); assim como destaca sobre a relação criança e comunidade na construção de seus pertencimentos e identidades sociais:

as crianças constroem pertencimento e identidade pessoal e coletiva, a aproximação com as diferentes manifestações culturais regionais e locais, próprias das famílias e da comunidade que fazem parte da escola, precisam ser valorizadas e compartilhadas nas práticas cotidianas e na organização curricular (Santa Maria, 2019, p. 69).

Tal proposta parece indicar a importância do conhecimento histórico que coloque o reconhecimento de outros grupos, outras narrativas, outros sujeitos históricos. E pressupõe “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2004, p. 21).

Diante desse aspecto, o que chama atenção no DOC da cidade de Santa Maria é o lugar ocupado pelo conhecimento sobre o passado para ampliar a consciência histórica dos sujeitos históricos no presente. É assim que consideramos importante a sugestão do DOC de Santa Maria ao indicar o estudo de



espaços sociais marcados pela negritude. Porém, qual seria a possibilidade de sua abordagem na Educação Infantil?

A proposta curricular delinea a criança como centro do processo, em que as experiências infantis, por meio de interações e brincadeiras, instigam a construção do raciocínio histórico das crianças no intuito de que os meninos e meninas se percebam como sujeitos históricos de direitos e produtores de cultura, e conheçam no outro (próximo ou distante no tempo e no espaço) o jogo de alteridade. Nesse sentido, a exploração presume a construção de tempos e espaços que propiciem perguntas, diálogos e investigação sobre os diferentes contextos sociais presentes na realidade em que vivem. Por outro lado, a ausência de orientações metodológicas e a ênfase no conhecimento “próximo” reforça a ideia de que o conhecimento sobre o passado é abstrato e distante do conhecimento das crianças.

Assim, ao trabalhar exclusivamente com objetivos, perde-se a oportunidade de indicar questionamentos sobre a família, a comunidade, a cultura e as realidades sociais e culturais. Sendo assim, orienta-se que as crianças sejam incentivadas a experiências educativas que permitam “(EI03ET03RS-02/SM-01) - Observar e registrar mudanças decorrentes dos fenômenos naturais e intervenções humanas. (EI03ET03RS-03/SM-01) - Explorar os diferentes espaços, observando a paisagem, realizando registros e propondo mudanças a partir do seu próprio olhar” (Santa Maria, 2019, p. 145).

Essa perspectiva da temporalidade quase cronológica e factual manifesta-se ainda ao trazer como objetivo a habilidade de

(EI03ET06RS-01/SM-01) - Narrar marcos de sua vida, rituais e eventos do cotidiano vivenciados por familiares e/ou por sua comunidade. (EI03ET06RS-02/SM-01) - Relatar fatos vivenciados no cotidiano que são característicos de seu grupo familiar e comunitário, que interfere na constituição de si e do seu grupo (Santa Maria, 2019, p. 146)

Destacamos esses pressupostos justamente para assinalar as delimitações entre o ensino das relações étnicas e o conhecimento histórico. Nesse aspecto, mostra-se importante pensar a historicidade como conceito heurístico fundamental na constituição dos modos de ser e existir das infâncias. É impossível pensar em temporalidades plurais ao relacionar as infâncias e suas especifici-

dades com intuito de aproximar as curiosidades das crianças e a perspectiva investigativa numa dimensão não escolarizante.

Esse enfrentamento de ampliação do “eu para o nós” representa uma possibilidade de diálogo e compreensão da experiência histórica com base nos pressupostos que sustentam o conhecimento histórico em diálogo com as especificidades da Educação Infantil. Retomamos novamente as possibilidades. Márcia Gobbi destaca o desafio do trabalho com o conhecimento histórico que considera o ensino de história na relação com as crianças pequenas, “sem ferir as especificidades da primeira infância, no que tange à construção de conhecimento, imaginação, fantasia” (Gobbi 2012, p. 2007).

Essas histórias no plural evidenciam como o direito à memória leva em sua radicalidade a concepção de crianças como produtoras de cultura, que a partir de suas curiosidades, expressões, experiências, visões de mundo elaboram suas compreensões, debatem, e engajam-se nos dilemas da sociedade a que pertencem. Ao mesmo tempo que, conforme Adrianna Setemy (2021, p. 13), desenvolve-se uma proposta de pedagogia “em que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade”.

Desse modo, a investigação sobre a história local, nossos bairros, nossos espaços de recreação acionam o diálogo das crianças, interagem com seus laços familiares, com seus valores e transitam num horizonte de sua historicidade. Essas propostas traduzem a ruptura da noção de criança apenas de uma dimensão biológica, evidenciando “possibilidades para um outro olhar sobre a experiência das crianças, suas formas de construir significados sobre si e seu mundo” (Oliveira, 2019, p. 272).

Andressa Oliveira (2019) enfatiza a formação histórica das crianças desde a Educação Infantil. Nesse percurso, a noção de criança de direitos e a pedagogia da infância sustentam a construção de práticas educativas em acordo com as crianças e seus contextos. Desse modo, Oliveira (2019) diagnostica que a ênfase ao conteudismo, à memorização e aos círculos concêntricos dos currículos dos Anos Iniciais são sintomas do afastamento do pensamento histórico das propostas curriculares da educação infantil.

Frente a essas definições de cunho teórico e político, entendemos dois pontos inaugurais do DOC da cidade de Santa Maria nas políticas educacio-

nais da cidade. Um primeiro ponto refere-se à viabilidade de aproximações interessantes entre a sensibilização, a problematização e a investigação das crianças, desde a educação infantil, a respeito das desigualdades sociais e formas de discriminação/preconceitos. O outro ponto corresponde à urgência da temática racial em diferentes etapas da educação brasileira. Assim, a educação contra o racismo ancora-se nas demandas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Unificado, e situa a luta antirracista como política pública.

Por outro lado, o Documento Orientador Curricular da Cidade de Santa Maria delimita a partir da noção de criança como centro do processo e de direitos e a diversidade étnico-racial das famílias como pressupostos fundantes da educação brasileira. Por outro lado, as relações étnico-raciais são enfrentadas de uma forma que apresenta lacunas, já que aparece tanto como tema transversal e modalidade de ensino. Desse modo, as temáticas da história indígena e africana no DOC orientador estão desarticuladas aos direitos de aprendizagem e objetivos estabelecidos no conceito de campos de experiência da Educação Infantil. Portanto, o DOC, apesar de arrolar sociabilidades negras da cidade de Santa Maria, não define caminhos metodológicos e formativos com fins de uma educação infantil para encontro com a diferença e a diversidade.

Além disso, conforme a professora Márcia Anacleto de Souza (2016, p. 148), a BNCC concentra-se em objetivos de “maior destaque ao processo de conhecer-se a partir de si mesmo ou de sua cultura”. Assim, tal qual analisado pela autora, o DOC-Santa Maria ainda redonda no silêncio e generalizações ao tratar da diversidade cultural brasileira. E, portanto, não se constroem formas de enfrentamentos das práticas educativas que valorizam datas como o 13 de maio e o 20 de novembro delineados “sem quaisquer relações com o conhecimento e a história sem problematização das formas de discriminação dos negros e suas lutas de resistência” (Faria; Santiago; Souza, 2019, p. 17).

Sendo, portanto, no interior desse debate entre o currículo contextualizado versus uma educação infantil afogada em objetivos e conteúdos, o conhecimento histórico e o pensamento histórico das crianças são indicativos da possibilidade da construção de práticas pedagógicas contextualizadas e voltadas à formação integral das crianças, rompendo com o projeto universal e idealizado das Orientações Curriculares. Diante desse aspecto, Maria Rita Py Dutra destaca no Prefácio do livro intitulado *Organizações Negras de San-*

*ta Maria*, de 2020, organizado pelo Grupo de Estudos sobre pós-Abolição (GEPA-UFSM), a respeito das instituições de negros e negras na cidade:

Organizações Negras de Santa Maria: primeiras associações dos séculos XIX e XX, vem comprovar que, já na época do Brasil Império, negras e negros moradores deste chão, conhecido como “Coração do Rio Grande”, resistiam e, por diversos objetivos, organizavam-se em associações, seja em clubes sociais, clubes de futebol, sociedades carnavalescas, sociedades políticas, irmandades religiosas ou jornais (Dutra, 2020, p. 6).

É significativo que Maria Rita Dutra enumera nomes de uma história a contrapelo (Benjamin, 2006) da cidade de Santa Maria: “evoco Maria, a Mãe Preta, Pai João da Mão Pelada e os irmãos gêmeos Adão e Antônio”, a quem se atribui como fundadores da Irmandade do Rosário. Evidenciamos que as mais de 30 instituições descritas no livro são registros das formas de ser, saber e existir de homens, mulheres e crianças cujas experiências históricas possibilitam novas interpretações e possibilidades pedagógicas.

Os organizadores do livro assim refletem sobre a proposta:

Que ele possa tornar visível os rostos dessas pessoas, que permita conhecer os nomes e os sobrenomes daqueles e daquelas cujas vivências não podem e não devem ser resumidas à violência da escravização, sujeitos cujas histórias também são de resistências, criatividades, conhecimentos, saberes, culturas organizativas, associativas e políticas. Protagonistas da história que lutaram pelas suas liberdades e a de seus iguais, que comemoraram de suas maneiras quando a liberdade jurídica institucionalizada se fez (ainda que incompleta e ainda que tardia) e que seguiram lutando para que seus direitos e cidadania pudessem, de fato, existir (Grigio et al., 2020, p. 9).

Sobre conhecer os rostos e as lutas, consideramos importante o método investigativo que possibilite às crianças sentirem o passado a partir das fontes históricas. Ao perseguirmos a proposta de Lígia Aquino (2015, p. 102), da infância como a possibilidade de criação, seria interessante evocarmos os rostos das crianças negras, de tempos passados, sobretudo em rodas de conversa. Para fins de ilustração das possibilidades dessa abordagem, evidenciamos a rede de sociabilidades negras da cidade de Santa Maria em torno do Clube União

Familiar. Segundo Franciele Oliveira, o Jornal Combatente noticiou a sua fundação em 15 de março de 1896. A pesquisadora ainda traz detalhes sobre a sua localização:

Com sede à Rua Barão do Triunfo, nº 855, o clube pertencia à periferia da cidade na época de sua criação, como pode ser notado na Planta Municipal de 1902, elaborada pelo agrimensor José Nehrer, na qual fica evidente a posição afastada do clube, nas imediações das ruas 24 de Mayo (atual Silva Jardim), Venâncio Aires e Visconde de Pelotas. Por volta de 1910 a sociedade vai pertencer a um loteamento composto por cerca de 50 chalés de madeira, a Vila Operária Brasil (Oliveira, 2016, p. 8).

Nesse sentido, é oportuno sinalizar a rede de instituições que envolve o Clube, a Vila Operária e um conjunto de formas de lazer, como o Clube de Futebol, os Blocos Carnavalescos e a imprensa negra como espaços de territorialidades negras da cidade de Santa Maria. Conforme Oliveira:

alinhando negros e negras à luta pelo reconhecimento em sociedade, pelo acesso a direitos muitas vezes negligenciados, sendo o lazer um deles, que incorporam o festejar, o dançar, o beber, o socializar, podendo garantir melhorias para a vida de seus frequentadores. Simbolizando, também o poder de organização, bem como uma espécie de afronta social por mostrarem que “também podiam” (Oliveira, 2016, p. 12).

Essas indicações expressam uma possibilidade: como a perspectiva de um currículo contextualizado sobre as relações raciais em Santa Maria, em diálogo com as investigações sobre a história da cidade, problematizam o viés eurocêntrico da Educação santa-mariense. E, além disso, questionamos se essas propostas podem romper com a presença das datas comemorativas na organização das práticas educativas tanto nos Anos Iniciais como na Educação Infantil. Se de um lado destacamos a importância do desenvolvimento do pensamento histórico das crianças na educação infantil, de outro, tomar como referência o estudo da cultura africana e afro-brasileira representa uma virada epistemológica de enfrentamento de propostas pedagógicas que exaltam a branquitude, o mundo cristão e as referências patriarcais tão evidentes na

cultura histórica. Santa Maria, como cidade católica, cidade militar e universitária indaga seus ideais de progresso, beleza e exclusão.

Assim, desbravar a história da cultura de negros e negras da cidade de Santa Maria sinaliza para uma forma problematizar uma educação de crianças afogada em habilidades e em objetivos. Andressa Oliveira (2019) sistematiza como os momentos em que crianças se deparam com imagens, relatos e brincadeiras do passado, como formas caminhos de expressão de suas ideias, como formulam suas hipóteses e criam suas interpretações sobre esse tempo distante, desenvolvendo as suas linguagens como formas de expressão. Essa performance corporifica, portanto, indícios de seu protagonismo e possibilidade de agência no mundo adulto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio da pesquisa sobre as relações entre infância e raça, perseguimos as possibilidades da abordagem no contexto de ampliação das discussões sobre o contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, apontamos que o Documento Orientador Curricular da Cidade de Santa Maria abre possibilidades dessa discussão e inserção no âmbito de propostas antirracistas na educação infantil, por outro lado, ao tratar como algo em anexo dos objetivos, fica o desafio para a concretização de uma educação capaz de romper com o colonialismo estrutural e as datas comemorativas fragmentadas no cotidiano das creches e pré-escolas que “relegam, historicamente, às culturas de origem africana e indígena um segundo plano, caracterizado pelo silêncio e pela estigmatização” (Faria; Santiago; Souza, 2019, p. 15).

Frente a esse aspecto, passamos a destacar como uma perspectiva de história africana e afro-brasileira é delineada nas políticas de afirmação curricular da cidade de Santa Maria. Nesse sentido, o DOC de Santa Maria não só reafirma a importância da educação na e para as relações étnico-raciais, como também destaca o conhecimento sobre a história dos negros em seus espaços de sociabilidade. Porém, essa disputa pode ser entendida, no contexto de ampliação da educação infantil, como estratégias para a construção de uma pedagogia da infância que converge para o questionamento das bases epistêmicas que definem o que é cultura, o que é família, o que é criança e o que é educação. Atos políti-

cos que estigmatizam as denominadas culturas subalternas, como no caso a cultura negra e africana, e relegam um lugar de tema menor.

Por fim, as pesquisas sobre o conhecimento da história da cidade de Santa Maria e o ensino de história revelam seu efeito de desconstrução de estereótipos e das mesmas bases do colonialismo epistemológico. A investigação sobre a noção de temporalidade, tendo como lócus as diferentes trajetórias, espaços e sociabilidades negras na história, problematiza a visão sobre a cultura negra. Entra em jogo o protagonismo negro, suas resistências e lutas à contramão da ideia de subjugação e dominação dos tempos de escravidão. Portanto, o DOC abre possibilidades para a construção de currículos contextualizados à realidade das crianças, mas ainda é preciso investimentos na formação inicial e continuada de pedagogos e pedagogas de forma a trazer essas indagações.

Em tempos de uma infância cada vez mais midiática, fica a curiosidade de como os eventos de racismo, estigmas e violências aparecem nos contextos de educação infantil. Pensamos, assim, que uma pedagogia da infância que reafirma as diferenças representa a defesa da infância e da criança como sujeito de direitos, bem como uma educação pública, laica e de qualidade. E luta contra todas as formas de opressão e violência que atravessam as nossas escolas e a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 01-14, 11 jul. 2020.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2015, p. 95-105.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/03*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da

- União. Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. *Lei n. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. *Educação*, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. e47/1-28, 2021.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COOPER, Hillary. *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais*. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- CORRÊA, Roselaine Casanova. *Vida cultural em Santa Maria: o caso da Escola de Teatro Leopoldo Fróes (1943-1983)*. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- DUTRA, Maria Rita Py. Prefácio. In: GRIGIO, Ênio et al. (Org.). *Organizações Negras de Santa Maria: Primeiras Associações dos séculos XIX e XX*. Santa Maria: GEPA – UFSM, 2020, p. 6-7. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19900>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015.
- FINCO, Daniela; FARIA, Ana. Lúcia. G. *Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças*. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. 1 ed. Campinas: Editora Papirus, 2013, p. 14-32.
- FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conver-



- sações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen. FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 7-14.
- FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen. FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-245.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, 2012, p. 203-224.
- GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, v. 8, p. 44-53, 2014.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-118.
- GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.
- GRIGIO, Ênio et al. (Orgs.). *Organizações Negras de Santa Maria: Primeiras Associações dos séculos XIX e XX*. Santa Maria: GEPA – UFSM, 2020, p. 6-7. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19900>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p. 15-32, 2021.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- MATTOS, Renan Santos. *A caminho da luz: a trajetória intelectual de Fernando do Ó no espiritismo brasileiro (1930-1963)*. 2019. 331 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. *Pesquisa Prática Educacional*, Rio de Janeiro, p. 1-26, 2007.

- MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-47.
- OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *Aprendizagem histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de história na Educação Infantil*. *MÉTIS – história & cultura*, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 98-122, jul./dez. 2020.
- OLIVEIRA, Franciele Rocha de. *Moreno rei dos astros a brilhar, querida União Familiar: trajetória e memórias do clube negro fundado em Santa Maria, no pós-abolição*. Monografia (Bacharel em História) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- OLIVEIRA, Franciele Rocha de. *Moreno Rei dos Astros a Brilhar, Querida União Familiar?: Trajetória e memórias de um Clube Social Negro fundado em Santa Maria/RS*. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL FRONTEIRAS E IDENTIDADES, II, 2014, Pelotas. *Anais Eletrônicos...* Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, p. 1-12.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Campos de Experiências: Um olhar crítico*. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-99, 2020.
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: Edgardo Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005, p. 107-130.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História*. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Estevão de Rezende Martins (Org.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da História*. 1 ed. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 53-82.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O que significa Currículo*. In: SACRISTÁN, José Gimeno

- (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.
- SANTA MARIA. Secretaria Municipal da Educação. *Documento Orientador de Santa Maria – Referencial curricular Gaúcho e Território de Santa Maria – Educação Infantil*. Santa Maria: SMED, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos>. Acesso em: 17 dez. 2024
- SANTIAGO, Flávio. *Eu quero ser o sol!:* (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- SANTIAGO, Flávio; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 51, p. 1-23, out./dez. 2019.
- SALVA, Sueli, SCHÜTZ, Litiéli. W.; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021.
- SETEMY, Adrianna. Ensino de História, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 12-29, 2021.
- SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um Olhar para as “Culturas” sem diversidade Cultural. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136, dez. 2016.
- WEBER, Beatriz Teixeira; RIBEIRO, José Iran (Orgs.). *Nova história de Santa Maria: contribuições recentes*. Santa Maria: Ed. Palotti, 2010.

