

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Victor André Pinheiro Cantuário, Ângela do Céu Ubaiara Brito, Fabiana Pereira Marques

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11494>

Submetido em: 2025-03-14

Postado em: 2025-03-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Pereira Marques

UNIFAP, Santana, Amapá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2124-5264>

Ângela do Céu Ubaiara Brito

UEAP, Macapá, Amapá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8163>

Victor André Pinheiro Cantuário

UNIFAP, Santana, Amapá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1706-1016>

RESUMO: O trabalho consiste em analisar como a produção acadêmica brasileira tem discutido a atuação do gestor escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Assim, buscou-se investigar o seguinte questionamento: de que forma a produção acadêmica brasileira publicada entre os anos de 2015 a 2019 tem refletido a atuação do gestor escolar na formulação e implementação de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil? Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa do tipo revisão bibliográfica nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na busca, consideraram-se os artigos publicados no período de 2015 a 2019 que mantinham relação com o nível de ensino e objetivo especificados. Os resultados da pesquisa mostram que o gestor escolar ainda exerce o papel de coadjuvante na constituição de práticas pedagógicas antirracistas orientadas para a educação infantil, isto porque as atividades com as temáticas étnico-raciais têm sido propostas e desenvolvidas em sua maior parte por agentes externos à escola. Além disso, acredita-se que as discussões em torno do problema levantado precisam ser cada vez mais fomentadas e que os desvios relacionados às tentativas de negar a existência do racismo na educação infantil ou de suavizá-lo precisam ser efetivamente reorientados.

Palavras-chave: educação antirracista, gestão escolar, práticas pedagógicas, educação infantil.

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONSTRUCTION OF ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The paper has by aim to analyze the recent Brazilian academic research about the school manager actions to the discussion, development and implementation of antiracist pedagogical practices in early children's education. Therefore, it seeks to clarify the role the school manager plays in this process. Is he a protagonist or a mere educational agent? By qualitative perspective, it was done a bibliographic research in SciELO (Scientific Electronic Library Online) and CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Educational Personnel) databases, by which were selected papers published from 2015 to 2019 that discussed the relationship between the educational level and objective defined. The results pointed that the school manager still remains as an assistant and not as a major actor in the constitution of antiracist pedagogical practices directed at the children's education, as well

as show that many activities developed with ethnic contents were been proposed by non-school agents. As conclusion, it is possible to assert that the discussions around the matter need and must be more and more encouraged and the misunderstandings related to the attempts of denying the racism existence in schools or of trying to soften it need be effectively reshaped.

Keywords: antiracist education, school management, pedagogical practices, children's education.

EL PAPEL DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: El trabajo consiste en analizar cómo la producción académica brasileña ha discutido la actuación del gestor escolar en el desarrollo de prácticas pedagógicas antirracistas. Así, se buscó investigar el siguiente cuestionamiento: de qué forma la producción académica brasileña publicada entre los años de 2015 a 2019 ha reflejado la actuación del gestor escolar en la formulación e implementación de prácticas pedagógicas antirracistas en la educación infantil? Para ello, se utilizó el abordaje cualitativo y la investigación del tipo revisión bibliográfica en las bases de datos de la Scientific Eletronic Library Online (SciELO) y en el portal de revistas de la coordinación de perfeccionamiento de personal de Nivel Superior (CAPES). En la búsqueda, se consideraron los artículos publicados en el período de 2015 a 2019 que mantenían relación con el nivel de enseñanza y objetivo especificados. Los resultados de la investigación muestran que el gestor escolar aún ejerce el papel de coadyuvante en la Constitución de prácticas pedagógicas antirracistas orientadas a la educación infantil, esto porque las actividades con las temáticas étnico-raciales han sido propuestas y desarrolladas en su mayor parte por agentes externos a la escuela. Además, se cree que las discusiones en torno al problema planteado deben fomentarse cada vez más y que las desviaciones relacionadas con los intentos de negar la existencia del racismo en la educación infantil o suavizarlo deben reorientarse de manera efectiva.

Palabras clave: educación antirracista, gestión escolar, prácticas pedagógicas, educación infantil..

INTRODUÇÃO

A educação antirracista é uma proposta educacional concebida no seio do movimento negro com o objetivo de transformar a escola em um lugar plural e inclusivo. Atualmente, encontra-se amparada nos principais documentos normativos da educação brasileira, tais como a Lei 9.394/1996 e a Resolução n. 1 de 2004, sendo que esta última instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a fim de dar apoio aos gestores e professores na construção de práticas pedagógicas capazes de eliminar as desigualdades étnico-raciais presentes no ambiente escolar.

Tendo em vista que esses documentos orientam o desenvolvimento da educação antirracista desde o início da escolarização, reconhecer os benefícios que ela pode proporcionar quanto à constituição de um espaço escolar voltado para a prática da diversidade, do respeito e da valorização da pessoa humana, pressupõe também perceber as responsabilidades dos agentes educacionais para com o desenvolvimento desta perspectiva educacional.

Em razão disso, compreendendo que a gestão escolar representa a instância mediadora das atividades educativas entre as esferas institucionais específicas e os atores que compõem o espaço formal de ensino, sobressai-se o seguinte questionamento: de que forma a produção acadêmica brasileira, publicada entre os anos de 2015 a 2019, tem refletido a atuação do gestor escolar na formulação e implementação de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil?

Acredita-se que investigar o referido questionamento implica na compreensão de que seus resultados podem apresentar contribuições significativas para o contexto acadêmico e escolar brasileiro, principalmente, porque ainda é reduzido o número de trabalhos que dialoga sobre a temática da gestão escolar e da educação antirracista associada ao respectivo nível de ensino.

Além disso, colocar o referido questionamento em discussão é uma forma de apresentar um novo direcionamento a respeito de um princípio de gestão já bastante referenciado, o democrático, através do qual seria possível o acesso a novas vias de efetivação da educação antirracista na escola.

Em alinhamento ao exposto, indica-se que o objetivo geral deste artigo consistiu em analisar como a produção acadêmica brasileira publicada entre os anos de 2015 a 2019 tem discutido a atuação do gestor escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação infantil.

O período selecionado se justifica tendo em vista o marco legal trazido pela Resolução n. 5/2009 (Brasil, 2009), que trouxe de forma explícita o dever de se trabalhar as temáticas étnico-raciais na educação infantil. Para as finalidades dessa pesquisa, compreendem-se os anos de 2009 a 2014 como o momento de implementação da legislação e de formação dos profissionais da educação, sendo, portanto, coerente analisar a produção acadêmica de 2015 a 2019 porque estaria efetivamente refletindo o resultado daquela resolução.

No tocante aos objetivos específicos, compete ter em mente que eles estão orientados tanto para demonstrar como o princípio da gestão escolar democrática contribui para a realização da educação antirracista na escola quanto para verificar de que forma a produção acadêmica brasileira dentro do período delimitado evidencia o papel do gestor escolar na formulação e implementação das práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Diante de tais proposições, ressalta-se que o artigo se encontra organizado em três seções: na primeira, utilizando-se das vozes de autores como Lück (2009), Glass

(2012), Paro (2016), Macedo (2016) e Libâneo (2018), procurou-se estabelecer uma estreita relação entre gestão escolar democrática e a educação antirracista.

Na segunda seção, a partir das reflexões de Cavalleiro (2001), Dias (2007), Oliveira e Abramowicz (2010), foi vislumbrada a importância das práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação infantil e, na terceira, colocou-se em evidência a forma como as pesquisas realizadas entre os anos de 2015 a 2019 tratam da atuação do gestor escolar na formulação e implementação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação infantil.

1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Refletindo o contexto maior da vida em sociedade, os ambientes formais de ensino têm lidado com um problema que gradualmente vem provocando a revisão de discussões teóricas a respeito, bem como a proposição de outros caminhos de interpretação e avaliação, qual seja, o do racismo na educação ou racismo educacional.

A discussão da categoria conceitual “racismo educacional” não apenas é recente no Brasil como integrada a uma série de considerações que necessariamente dialogam com dispositivos legais sancionados para tal finalidade, entre os quais se pode destacar as Leis n. 10.639/2003 e 12.288/2010.

Algumas dessas considerações incluem, especialmente, questões como o modelo de gestão escolar praticado, a formulação do currículo escolar, o debate em torno de políticas públicas orientadas para o combate a qualquer forma de discriminação e a promoção de uma educação antirracista.

Uma possível definição dessa perspectiva discursiva implica, antes de mais nada, em se guardar diante dos olhos a proposição de que uma educação antirracista compreende aquilo que Cavalleiro (2001, p. 150) define como sua “palavra máxima”, ou seja, o fomento e a defesa da “igualdade entre os seres humanos”.

Tal igualdade se encontra justamente ameaçada devido à constatação de que a escola, por fazer parte de uma estrutura fortemente marcada pelo racismo, tem sido da mesma forma locus produtor e reproduzidor de ideologias que vitimam, principalmente, crianças e jovens negros.

Para Pereira e Dias (2019, p. 33)

a escola contribui para a manutenção do racismo e a interiorização de ideias preconceituosas quando os profissionais se omitem em relação a situações de preconceito, injúria e discriminação racial, minimizando seus efeitos, sem tomar partido e/ou apresentar solidariedade àquele que passou por tais situações; quando não supera o etnocentrismo europeu e continua priorizando apenas uma visão da história dos negros e indígenas, desconsiderando os saberes produzidos por estes povos.

Essa constatação, é claro, ao sinalizar para o imediato repensar da cultura da escola de forma radical e abrangente, reforça o sentimento nutrido pela proposta de educação antirracista de que “se a escola pode produzir e reproduzir preconceitos, ela também pode ser um espaço de construção de identidade, de formação da cidadania e de transformação social” (Pereira; Dias, 2019, p. 32).

Porém, conscientes de que superar o racismo não é tarefa fácil e de que “uma resposta adequada à questão racial requer uma transformação radical em cada um de nós” (Glass, 2012, p. 885), acredita-se que um dos primeiros caminhos teórico-práticos a ser adotado para a mudança de cenário consiste em pensar em estratégias de convencimento capazes de levar a comunidade escolar, em especial os gestores, a perceberem o fenômeno do racismo nas instituições de ensino como algo cotidiano e real que precisa ser assumido e combatido.

Além disso, a adoção de modelos de organização e gestão flexíveis, que consigam refletir o respeito à diversidade no currículo escolar em seus vários aspectos (social, religioso, étnico, cultural e de gênero), é uma outra via que tem tornado o diálogo entre educação antirracista e gestão escolar democrática cada vez mais necessário, afinal, essa proposta educacional não visa somente o combate ao racismo, mas a qualquer tipo de discriminação que se manifeste ou queira se manifestar no ambiente escolar.

Nesse sentido, se a proposta de uma educação antirracista alimenta esse profundo desejo pela igualdade, da mesma forma que alimenta o respeito à diversidade e à pluralidade ao ser do outro socialmente posto, o que se pode efetivamente definir como uma gestão democrática aplicada ao contexto educacional?

De acordo com Lück (2009, p. 71), a gestão democrática é um processo no interior do qual “se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação”.

Originado como um princípio do ensino público na Constituição Federal de 1988, inserido posteriormente na Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), este modelo de gestão adquire cada vez mais força e destaque nas discussões sobre o tema porque é através dele que a diversificação da cultura da escola se torna possível. É nele, por exemplo, que a relação escola-comunidade, a participação, a iniciativa, a colegialidade e o compartilhamento de ideias e decisões são valorizados.

Aliás, alguns dos principais autores brasileiros que estudam o princípio da gestão escolar democrática como Lück (2009), Paro (2016) e Libâneo (2018) são unânimes em afirmar que a participação nos processos decisórios e na execução de tais processos se caracteriza como dimensão central desse modelo.

Essa afirmação não resultaria apenas do fato de que é na participação que se encontra o sentido mais forte da prática democrática, mas também do entendimento de que somente através dela é possível “experimentar formas não autoritárias de exercício de

poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos” (Libâneo, 2018, p. 89).

Todas essas qualidades permitem acreditar que a gestão escolar democrática seja o caminho pelo qual se possa realmente alcançar a transformação no interior da escola, haja vista que ela, ao provocar a (re)organização das relações entre os sujeitos escolares numa perspectiva mais dialógica, desarticula o sistema hierárquico que deposita pretensamente todo poder de decisão nas mãos do diretor e torna possível a criação de uma escola e de uma educação antirracista construídas por muitas mãos.

Nesse sentido, Paro (2016, p. 13) afirma que, longe de ser uma utopia, a gestão democrática, ou seja, o modelo de gestão baseado na “efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola”, é uma proposta perfeitamente realizável como caminho para a solução de conflitos e resolução de problemas existentes nas instituições de ensino.

Apoiando-se no potencial que esse modelo de gestão apresenta para que a escola supere ou trabalhe coletivamente os seus problemas, refletir sobre os modos como o gestor pode articular essa participação no ambiente escolar é algo que precisa ser muito bem considerado para que visões unificadoras de sujeito, família e sociedade não venham a se impor.

Por isso, vislumbrando a realização de uma educação racialmente crítica e antirracista (Glass, 2012), isto é, de uma educação comprometida com a problematização das questões raciais no ambiente escolar, defende-se que a escola, adotando as características da gestão escolar democrática, constitua conselhos diretivos que possibilitem a participação ativa de sua comunidade na tomada de decisões e estabeleça uma estreita relação com o movimento negro e com os pesquisadores dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), pois são eles as instâncias capacitadas para ajudar neste objetivo.

A criação de redes de colaboração pela equipe escolar em torno de um projeto de educação antirracista, além de necessária, é totalmente concebível, uma vez que a LDBEN (Brasil, 2017) confere às escolas determinada autonomia que lhes permite, em estrita observância à recomendação dos dispositivos legais, criarem as suas próprias propostas pedagógicas em parceria e corresponsabilização com outras instâncias, sejam elas superiores ou não.

O próprio Parecer 003/2004 (Brasil, 2004), que aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, reforça essa ideia afirmando que o sucesso das políticas públicas de Estado em torno de uma educação que promova a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros “depende [...] de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais”, já que “mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (Brasil, 2004, p. 5), mas tornam-se responsabilidade de todos.

Sendo tal empreendimento um compromisso e um chamado coletivo que se põe no horizonte da vivência em sociedade, não soa nada razoável que a responsabilidade da construção desse projeto de educação continue sendo depositada nas mãos de um único ator educacional, o professor.

Ao se observar o problema desse viés, é certo que se tornará inviável a sua instituição no plano da realidade, pois atribuir a responsabilidade desse projeto de educação aos professores significa tão somente isentar os demais sujeitos da instituição escolar – isto é, discentes, gestores, funcionários, famílias – de suas responsabilidades.

Quando se trata do chão da escola, todos devem ser protagonistas da educação antirracista sensível às injustiças praticadas nele. Todos precisam estar engajados na desconstrução de preconceitos e estereótipos, assim como interessados na melhoria das relações humanas. Afinal, o racismo não é um problema que diz respeito somente às pessoas negras, ele “imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que discriminam” (Brasil, 2004, p. 16).

Um dos primeiros interessados, ressalte-se, deve ser o gestor escolar. É ele quem deve conduzir e motivar a sua comunidade no que diz respeito à implementação das políticas afirmativas de inclusão de temáticas afro-brasileira e africana nos planos e projetos oficiais da instituição. É ele quem precisa dar suporte adequado às práticas docentes e ao desenvolvimento de intercâmbios entre escola e movimentos negros com o objetivo de proporcionar ações extensivas e formativas aos professores e alunos.

É ele, antes de qualquer pessoa, quem precisa estar preocupado em combater o racismo na instituição escolar, pois o gestor que não se movimenta para coibir atitudes racistas na escola “acaba por ratificá-las demonstrando um ponto de vista que pode ser entendido como sendo institucional, uma vez que a gestão é também a representação de toda uma escola” (Macedo, 2016, p. 108).

E sendo a gestão a representação da escola, compete a ela refletir sobre as atividades desempenhadas, sobre a descentralização das decisões e das tarefas para que os seus demais membros pensantes tenham a oportunidade de participar ativamente da idealização do projeto de uma educação antirracista, o qual precisa impreterivelmente aglutinar as aspirações, desejos e expectativas reais da comunidade em relação às questões étnico-raciais, na forma que demandam as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Não cabe mais ao gestor o papel de um burocrata preocupado apenas com questões de desempenho e rendimento escolar. O gestor do tempo presente necessita compreender que o compartilhamento do poder e da liderança é importante para que a transformação se instale no espaço escolar. Ele precisa perceber que mudanças efetivas na rotina institucional somente serão possíveis se houver a construção de diálogos e a disponibilização de espaços coletivos de questionamento e de revisão de práticas que são contrárias ao que o próprio princípio democrático defende.

Isto posto, se o racismo é um antivalor social que surge do cultivo da intolerância e da não aceitação da diferença, tanto na dimensão familiar quanto social, infiltrando-se no

ambiente escolar pela ausência do diálogo que mostre às crianças quão perigoso é incorrer em tais atos de desumanização, não há outro caminho para reverter o dano já causado que o da abertura da escola para o confronto. Confronto este que deve ser desenvolvido no sentido de incutir nos sujeitos, desde os primeiros anos de sua vida escolar, valores preocupados com o respeito à diferença e à dignidade da pessoa humana.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, nível de ensino responsável pela educação de crianças de 0 a 5 anos, tem sido vislumbrada como o momento ideal para o trabalho com as práticas antirracistas na escola, pois é neste período da fase escolar que as crianças começam a construir sua identidade e a formar os seus “conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas” (Brasil, 2006, p. 31), os quais podem favorecer o adequado cultivo e aprendizado das relações étnico-raciais.

Além disso, a constatação de que as crianças desse nível de ensino já compreendem os efeitos do racismo e apresentam “uma percepção das diferenças raciais” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 212), que podem levá-las a nutrir sentimentos preconceituosos para com aqueles que são diferentes de si, tem acelerado cada vez mais as discussões em torno da aplicabilidade de práticas pedagógicas antirracistas que sejam capazes de reverter este cenário.

As práticas pedagógicas antirracistas são ações planejadas com o objetivo de combater o racismo e impedir que o preconceito racial e o preconceito de marca manifestados no ambiente escolar se espaiem e adquiram corpo social. O desenvolvimento destas ações encontra respaldo nos principais dispositivos normativos da educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, embora não apresentem um direcionamento específico para a educação infantil, reúnem uma série de iniciativas que colaboram para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na escola (Brasil, 2004).

A Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao determinar que as diferentes culturas sejam contempladas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, cobriu a lacuna legal deixada pela Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana somente aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Segundo este documento, as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil quanto aos seus materiais, espaços e tempos devem assegurar

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2009, p. 2-3).

Diante de tais recomendações, fica evidente que os profissionais da educação infantil não podem mais subestimar as capacidades cognitivas das crianças sob a justificativa de sua pouca idade (Marques; Dornelles, 2019). Ao invés disso, devem estar preparados para desenvolver ações que sejam suficientes para deslegitimar qualquer visão ou discurso pautados na ideia de superioridade racial que por ventura tenham sido internalizados pela criança em razão do seu convívio familiar.

Cientes das dificuldades manifestadas e motivados a auxiliar gestores e professores nessa missão, alguns autores, baseados nas orientações dos documentos oficiais da educação infantil, têm proposto um conjunto de práticas, as quais se configuram como antirracistas por assumirem continuamente esse compromisso com a (re)educação das relações étnico-raciais e também com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação e tratamentos diferenciados que insistem em se estabelecer na escola (Cavalleiro, 2001).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil não exige da escola a construção de grandes projetos com tempo pré-determinado para iniciar e terminar, pelo contrário, para desenvolvê-las basta inserir o recorte racial nas atividades colocadas à disposição das crianças durante todo o ano letivo.

Nesse sentido, Dias (2007), perfazendo os campos de experiência da educação infantil, demonstra que essas práticas podem se efetivar de diversas formas, seja através da contação e leitura de histórias infantis que colocam os personagens negros em situação de prestígios; das oficinas de confecção de bonecas e brinquedos que possuam relação com a história afro-brasileira e africana; da leitura e releitura de obras de arte produzidas por diferentes grupos étnico-raciais ou mesmo através de cartazes e murais que assumam intrínseca relação com a diversidade cultural presente na escola.

Em complemento, Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), no livro *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, apresentam várias outras atividades, jogos e brincadeiras que podem ser utilizados pelas escolas como forma de fomentar a (re)educação das relações étnico-raciais entre as crianças.

Dentre essas atividades, destacam-se aquelas associadas à linguagem, como as brincadeiras de faz de conta e a dramatização, e também as relacionadas à imagem e ao corpo, como a construção de álbuns de fotos das crianças e seus familiares e os cantos da beleza que possibilitam um excelente trabalho com as características físicas das crianças e com os diferentes tipos de cabelos, produtos, acessórios, pentes e penteados que ajudam no processo de tomada de consciência e reconhecimento de sua imagem e corpo como bonitos.

Essas atividades, que tem o propósito de enfatizar positivamente a imagem das crianças, são vistas como essenciais para a desconstrução do racismo que se manifesta na educação infantil a partir das “relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas” (Oliveira; Abramowich, 2010, p. 221). Afinal, são elas que contribuem para a anulação do sentimento que muitas crianças alimentam de ser alguém que não elas mesmas, dado o fato de quererem negar a sua condição racial.

Além disso, como já demonstrado anteriormente, as unidades escolares que se dedicam à formação de crianças pequenas precisam avaliar continuamente a organização de seus espaços/tempo/materiais, para que não reproduzam o apagamento da diversidade étnica na infância e não ofereçam imagens distorcidas e nem estereotipadas dos diferentes grupos raciais.

Colocar as histórias afro-brasileira e africana em lugar de destaque e assumir o reconhecimento do pertencimento racial como elemento necessário à formação de uma identidade positiva é algo que precisa ser considerado desde a educação infantil, pois de outro modo, estar-se-á contribuindo para o reforço do pessimismo racial comentado por Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), que interfere especificamente no aprendizado das crianças negras.

Por esse motivo, defender que logo no início de sua escolarização as crianças tenham essas experiências com as temáticas étnico-raciais é uma forma não apenas de lhes preservar direitos constitucionalmente garantidos, mas também de lhes assegurar que construam memórias e referências positivas sobre si e sobre as histórias e as culturas africana e afro-brasileira, haja vista ser pertinente o argumento de que a falta dessas referências provoca nas crianças negras a repulsa de sua origem racial e atua como uma das reforçadoras do racismo na sociedade brasileira.

Diante da série de razões apresentadas, avança-se para a caracterização metodológica da pesquisa realizada e, em seguida, para o momento destinado à análise dos artigos científicos selecionados para que se compreenda como as práticas mencionadas estão ou não sendo aplicadas no contexto da educação infantil e em que medida elas refletem a vontade dos gestores e da comunidade escolar de construir uma educação antirracista que contribua para o surgimento daquele sentimento de autovalorização, especialmente, nas crianças negras.

3 TRILHA METODOLÓGICA

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, no qual se procurou desenvolver uma reflexão a respeito da atuação do gestor escolar no desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas, tendo como ênfase de análise e discussão o contexto da educação infantil brasileira.

Para tanto, optou-se pela análise de artigos publicados entre os anos de 2015 a 2019, que possuem relação com o nível de ensino especificado, e empreendeu-se a pesquisa por profundidade nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online

(SciELO) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se das seguintes palavras-chave: “educação antirracista”, “educação étnico-racial”, “práticas pedagógicas antirracistas” e “racismo na infância”.

Através das palavras-chave e aplicando os filtros disponíveis em cada plataforma quanto ao limite temporal, idioma e o gênero do trabalho, excluindo-se aqueles repetidos, ou seja, disponíveis em ambas as plataformas, foi encontrado um total de 21 artigos potencialmente relacionados ao tema de discussão.

Entretanto, após a leitura desse levantamento preliminar, selecionaram-se apenas 7 para compor o corpus que será objeto de análise e comentário porque foram eles que se preocuparam em articular, direta ou indiretamente, a figura do gestor com os elementos contidos na esfera da educação antirracista, conforme disposto na tabela a seguir.

Tabela 1 – Artigos científicos publicados entre os anos de 2015 a 2019 nas bases de dados pesquisadas.

Autores	Título
Aguiar; Piotto; Correa, 2015	Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil
Rodrigues; Oliveira; Santos, 2016	Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo
Marinho; Martins, 2017	Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas
Cardoso; Cardoso, 2017	A diversidade vai à creche: reflexões sobre a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche do Morro da Queimada em Florianópolis
Silva; Dias, 2018	A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais
Chaves; Oliveira, 2018	“O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche
Marques; Dornelles, 2019	O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os artigos foram discutidos de maneira descritivo-explicativa, seguindo a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2006), os quais caracterizam-na como um processo auto-organizado composto de três etapas: a unitarização, que consiste no levantamento dos dados que possuam relação com os objetivos da pesquisa; a categorização, onde se articulam as informações semelhantes que formarão as categorias de análise a serem discutidas, e a comunicação que nada mais é do que a construção do texto contendo as interpretações do autor a respeito dos dados e das categorias formadas.

Como resultado desta sequência direcionada, foram selecionadas e utilizadas as seguintes categorias de análise para a devida realização da última etapa: “A negação, a suavização e o reconhecimento de práticas racistas na educação infantil” e “A atuação do gestor escolar na proposição de práticas pedagógicas antirracistas”.

Realizando-se a leitura e análise do corpus delimitado, o que se pretende com a primeira categoria é demonstrar como os discursos dos profissionais da educação refletem a presença do racismo nas instituições de educação infantil. Por sua vez, com a segunda, pretende-se evidenciar como o gestor escolar vem atuando no processo de definição de práticas pedagógicas antirracistas.

4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS? ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2015 A 2019

4.1 A negação, a suavização e o reconhecimento de práticas racistas na educação infantil

Ao se realizar levantamento da produção em formato de artigos científicos publicados no período de 2015 a 2019, é possível notar que tem havido uma preocupação direcionada para o trato das questões étnico-raciais envolvendo a valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana, o empoderamento das vozes das crianças negras e a construção de um diálogo formativo que centre a atenção em práticas antirracistas.

Entretanto, se a intenção final dessas produções é a construção de um discurso e de uma prática que se oponham ao preconceito e à discriminação étnico-racial, por outro lado, os apontamentos que trazem sobre situações reais ou teóricas explicitam a existência de um racismo que se tenta negar ou suavizar, compreendendo-se que mesmo quando é reconhecido, as ações que deveriam coibi-lo são tímidas ou limitadas institucionalmente, isto é, o ato do reconhecimento adquire um sentido negativo, conforme se pode observar das descrições contidas na Tabela 2:

Tabela 2 – Casos de negação, de suavização e de reconhecimento de práticas racistas indicadas no *corpus*.

Autores	Trechos extraídos do <i>corpus</i>
Aguiar; Piotto; Correa, 2015	<p>“Elas presenciaram professoras do berçário comentando sobre a ‘[...] dificuldade de arrumar certos tipos de cabelo’, referindo-se aos das crianças negras, que seriam ‘ruins e armados’. As estagiárias completam essa descrição destacando o modo como uma das professoras se referia ao cabelo das crianças: ‘bandido’. Segundo a explicação da professora, também registrada pelas estagiárias, o cabelo levava esse ‘apelido’ porque seria como um bandido: se não está preso, está armado” (p. 381).</p> <p>“um menino foi arrastado pela professora, que o segurava pela camiseta, da sala de aula até a porta da secretaria da escola. As alunas mencionam que, quando fizeram o relato oral, não se deram conta, e por isso não comentaram, que o menino era negro” (p. 382).</p>
Rodrigues; Oliveira; Santos, 2016	<p>“A maioria dos profissionais, seja branco ou negro, reconhece a existência de racismo na sociedade brasileira. Porém, quando o assunto é racismo na</p>

	<p>escola, predomina a visão de que nela o problema é menor, a ponto de ele ser negado por mais de um quarto dos participantes. A percepção de inexistência de racismo no ambiente escolar leva à importante reflexão sobre como desenvolver pedagogias de combate ao racismo quando professores e gestores não conseguem identificá-lo dentro da instituição, situando-o como algo externo. O racismo, assim, é visto como um problema de outros espaços sociais, e não da escola” (p. 291).</p>
Marinho; Martins, 2017	<p><i>“Sim, mas eu não digo discriminação, porque como eles são pequenos na Educação Infantil, os meus têm quatro anos, eu acho que eles não têm muita noção ainda, eu vejo muito assim que eles reproduzem as falas que eles ouvem em casa, eu penso assim. Não que... Eles não sabem ainda o que é isso discriminar, eles reproduzem o que ouvem em casa, dizem ‘Você é preto’, ‘Você é’ ... Dizem alguma coisa, alguma palavra que não deveria dizer, mas porque eles ouvem em casa, não sabem muito bem o que estão falando. (Professora Helena/ Negra)” (p. 60, destaque dos autores).</i></p>
Chaves; Oliveira, 2018	<p>“Era o final da hora do sono, na sala do Mini Grupo I. Nesse momento, as 12 crianças (7 meninos e 5 meninas) eram cuidadosamente observadas pela professora e por uma outra educadora. No entanto, em determinado momento, Alana, com 3 anos, acorda segurando o elástico que prendia o seu cabelo crespo. Sem falar nada, sai da sua sala, atravessa o refeitório e vai ao encontro de uma das pesquisadoras. O seu cabelo estava dividido em 3 ‘birotos’ pequenos que se soltaram enquanto dormia. A professora chamou por ela e perguntou onde ela iria, sem obter resposta. Alana chegou se aconchegando no colo de uma das pesquisadoras, sem falar nada; mas, chorando, pôs o elástico nas mãos dela, que logo perguntou o que tinha acontecido. Ela se aconchegou mais no colo, olhou para a pesquisadora e disse: ‘O Jefferson falou que meu cabelo é feio, é ruim’, e começou a chorar mais intensamente. A pesquisadora a abraçou e começou a conversar com ela: ‘Alana, seu cabelo é bonito, você é bonita! Seu cabelo é diferente do dele e é igual ao meu’. Ela olhava atentamente para o cabelo crespo da pesquisadora e o manuseava por todo o seu comprimento enquanto conversavam” (p. 182, destaque das autoras).</p>

Fonte: Elaborada pelos autores.

O problema identificado pelos trechos expostos é quanto à ênfase do reconhecimento ou não de práticas racistas, ou seja, se em um sentido parte dos artigos demonstra que os entrevistados, sejam gestores, professores ou acadêmicos estagiários, percebem em algum momento que algum ato de racismo foi cometido, em outro, parece haver uma resistência em admitir que se esteja realmente diante de práticas racistas, nega-se a existência de racismo na escola ou se tenta, em alguns casos, suavizar o evento.

Por exemplo, enquanto no artigo de Aguiar, Piotto e Correa (2015), estagiárias do curso de Pedagogia encontram dificuldades para identificar práticas racistas, acreditando que determinadas situações presenciadas não poderiam ser assim categorizadas, o artigo de Rodrigues, Oliveira e Santos (2016, p. 293) expõe que alguns dos gestores e professores entrevistados negam a existência do racismo em seus ambientes de trabalho e o explicador dessa constatação seria um certo ineditismo presente na questão que se traduz “no pouco ou nenhum conhecimento acerca das normativas e do ensino sobre a temática.”

Por sua vez, as professoras entrevistadas por Marinho e Martins (2017) demonstram certas tentativas de suavizar discursos racistas de alunos contra alunos, de professores contra alunos e de funcionários contra alunos, acreditando que um dos caminhos é tratar mais da questão da ofensa do que dos atos de racismo em si.

Em comparação com os posicionamentos anteriores, o artigo de Chaves e Oliveira (2018) caminha tanto na direção da identificação do racismo na educação infantil, no sentido de coibi-lo, quanto na tentativa de formar práticas que o confrontem em vez de suavizá-lo, alimentadas pelo diálogo e pela necessidade de exposição em vez de silenciamento, a fim de se tornar patente o alto nível de dano que o velamento ou a negação podem representar para o desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças alvo de tais práticas.

No tocante aos outros artigos, em Cardoso e Cardoso (2017) o foco é a análise de documentos educacionais que foram promulgados em Florianópolis (SC) ou que se destinaram a tratar da inclusão de questões e temáticas étnico-raciais tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental I da rede pública do município.

Os autores reconhecem que os documentos analisados apresentam avanços significativos. Em parte, não cedem ao silenciamento do racismo institucional, apesar de conterem lacunas referentes ao tema, mostrando-se em alguns momentos universalistas em suas concepções de diversidade, bem como não orientando pontualmente que ações/práticas seriam privilegiadas para a formação docente e discente no enfrentamento do racismo. O avanço, segundo os autores, se deve à constante atuação do movimento negro em prol desse reconhecimento legal e sua aplicação na realidade escolar.

Por sua vez, o artigo de Marques e Dornelles (2019), apesar de igualmente centrar-se na legislação, ao contrário do anterior, dá bastante ênfase à ausência de legislação que abranja o tratamento de questões étnico-raciais desde a educação infantil e questiona que impactos essa lacuna pode causar na sociedade brasileira.

O artigo também destaca e critica a equivocada defesa de alguns gestores e professores do não conhecimento das crianças do que seja o racismo, questão apontada e debatida na segunda seção, e admite, a partir de outras pesquisas, que as crianças negras estão menos suscetíveis a práticas de afeto que as brancas.

Quando se confronta essa tripla constatação de negação, suavização e reconhecimento do racismo com a proposição de práticas necessárias para combatê-la no

espaço e segmento educacional delimitados, obtêm-se os apontamentos contidos na Tabela 3, na qual são indicadas algumas práticas identificadas nas pesquisas realizadas:

Tabela 3 – Exemplos de práticas pedagógicas antirracistas indicadas no corpus.

Autores	Título
Silva; Dias, 2018	<ul style="list-style-type: none"> - organização de espaços lúdicos; - aquisição e disponibilização de brinquedos; - aquisição e disponibilização de acervo literário voltado para temáticas étnico-raciais; - incorporação de aspectos culturais na programação regular e festiva da escola (danças e outras manifestações artísticas de natureza africana ou afro-brasileira); - o estímulo de reforço para a construção positiva da autoimagem das crianças negras.
Chaves; Oliveira, 2018	<ul style="list-style-type: none"> - o estímulo de reforço para a construção positiva da autoimagem das crianças negras, principalmente meninas; - o estabelecimento de um circuito de trocas emocionais e atenção a fim de se combater “a distribuição desigual de afeto nos espaços educativos” (p. 174).

Fonte: Elaborada pelos autores.

O artigo de Silva e Dias (2018) reflete, a partir de entrevistas com a gestora e professores, sobre os avanços escolares incluindo o tratamento de temáticas étnico-raciais como demanda legal. As autoras usam a expressão “crianças e negras” (Silva; Dias, 2018, p. 131), conjugando uma dupla subjetividade, para se referir ao público escolar que em sua opinião é mais afetado por tentativas de silenciamento e invisibilização. Ademais, o artigo diagnostica que há uma lacuna no tocante à representação lúdica (bonecos) de meninos negros.

Já Chaves e Oliveira (2018) se identificam como docentes e gestoras com larga experiência, motivo pelo qual se propõem a apresentar suas vivências em diálogo com o referencial teórico pertinente ao tema de escrita. Compreende-se que o objetivo do artigo é a discussão da representação estética especificamente das meninas negras, ou seja, o corpo e o cabelo adquirem centralidade no trabalho.

Somado a isso, as autoras ainda se põem a considerar algumas possibilidades interessantes a respeito, por exemplo, no tocante à problematização dos brinquedos como importantes ferramentas para o combate ao racismo educacional e para a reconsideração do valor que a dimensão lúdica pode adquirir como eixo de promoção da igualdade étnico-racial na escola. Afinal, o brinquedo não é um artefato neutro.

Por isso, é necessária a reavaliação constante e profunda do currículo escolar para a exclusão de aspectos individualizadores da experiência de aprendizagem centrada em apenas um núcleo cultural, o da criança branca. E o estímulo à convivência com as diferenças culturais para que o outro seja o efetivo interlocutor do eu, jamais um sujeito a ser negado ou que ingresse no exercício social da autonegação.

Subjaz no conjunto discursivo desse corpus a ideia de que é no contato e na construção da subjetividade das crianças, socialmente orientados, que a percepção ou não do racismo se faz presente porque se a convivência familiar e escolar estimular o enfrentamento, a discussão e a compreensão das diferenças étnicas, a afirmação da identidade e do pertencimento étnico-racial será sustentada. Se o contrário ocorrer, é através, por exemplo, da projeção de si em uma aparência idealizada e socialmente aceitável que se ocultará a negação de seu próprio eu.

Dessa maneira, segundo destacam Cavalleiro (2001) e Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), como é possível que um sujeito cuja subjetividade ainda está em formação seja capaz de se autoimpor socialmente e manifestar positivamente sua identidade quando tudo que é posto diante de seus olhos, em todos os ambientes pelos quais transita, remete para a percepção de um eu negativado e obrigado a alimentar a seu respeito uma série de opiniões pessimistas em um exercício de constante desconstrução de quem é para se tornar um outro dito privilegiado?

As conclusões extraídas do corpus apontam para dois fatos indissociáveis que estão na raiz do racismo educacional, cujos contornos de base o diferenciam como fenômeno acentuadamente contemporâneo. De um lado, a constatação de que a escola, instituição formal de ensino, é parte integrante da sociedade e como tal cumpre uma função determinada a partir da inevitável movimentação de seus atores.

Do outro, a percepção de que no interior do ambiente escolar preconceitos e estereótipos são reproduzidos, advindos do plano social maior, enquanto outros são aí especialmente produzidos, sendo dever de tal instituição e daqueles que a compõem a proposição de ações que coíbam a proliferação da linguagem e das práticas discriminatórias.

Como acentuaram diversos autores referenciados nas duas primeiras seções, entre os quais Libâneo (2018), não é possível haver práticas se não houver um ou mais agentes. E em se tratando especificamente de práticas pedagógicas antirracistas, o estudo vem buscando evidenciar que não apenas os atores mais próximos dos alunos, no caso, os professores, mas todos aqueles integrantes do círculo escolar são igualmente convocados a tomar parte ativa nesse projeto de revitalização das experiências e das subjetividades étnico-raciais.

4.2 A atuação do gestor escolar na proposição de práticas pedagógicas antirracistas

A identificação das potencialidades do gestor escolar no desenvolvimento de uma educação antirracista tem ocupado um lugar de menor destaque nas produções acadêmicas brasileiras publicadas entre os anos de 2015 a 2019, tornando-se urgente reflexões que se detenham nessa lacuna a fim de dar destaque a esse ator educacional, bem como de dar visibilidade aos motivos responsáveis pela sua ainda persistente atuação como coadjuvante na formulação e efetivação de práticas pedagógicas direcionadas para o combate à discriminação e ao racismo educacional.

Não à toa, ao se voltar o olhar para a figura do gestor escolar, o que se tem percebido é que a atuação deste, inscrita na segunda categoria de análise definida, tem sido praticamente inexistente no que diz respeito à proposição de práticas pedagógicas antirracistas ou no fortalecimento daquelas já existentes em seu espaço de atuação profissional.

Frente à essa realidade, parte do corpus vem sugestionando ações que podem ser desenvolvidas por esse ator educacional, seguindo três eixos básicos de constituição, o pedagógico, concentrado no currículo; o subjetivo, concentrado na construção de um circuito afetivo; o estrutural, centrado na organização do espaço escolar, segundo se pode conferir na tabela a seguir:

Tabela 4 – Eixos de orientação para atuação do gestor escolar indicados no *corpus*.

Autores	Título
Silva; Dias, 2018	- as ações do gestor devem seguir um projeto intercultural de descolonização em todas as suas instâncias (de saber, de poder, de ser, de dizer, do olhar), assim, acredita-se que práticas pedagógicas antirracistas possam alcançar maior espaço e adesão; dessa perspectiva, o currículo é uma das dimensões destacadas para o início da proposição de novas práticas orientadas para uma educação em direitos humanos.
Chaves; Oliveira, 2018	- as ações do gestor devem estruturar práticas antirracistas que se originem na construção e no reforço de um circuito de afetos porque essa dimensão humana aparentemente menor mostra-se fundamental no trato cotidiano com os alunos que se sentem negados e excluídos em distintas situações e por distintos atores integrantes do ambiente educacional; a proposta é de atentar para a formulação de práticas de cuidado e atenção que não menosprezem os danos psicológicos a médio e longo prazo provocados pela execução de um jogo de preferência <i>versus</i> abandono.
Marques; Dornelles, 2019	- as ações do gestor devem se orientar para a proposição de práticas antirracistas que reconfigurem o espaço de vivência dos atores educacionais em formação por meio, por exemplo, da recomposição da dimensão lúdica, importante momento de socialização e constituição da personalidade e da autoimagem para os educandos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O artigo de Silva e Dias (2018, p. 118), citando Petronilha Silva, reforça a intenção de que os gestores públicos atuantes nos ambientes formais de ensino precisam abraçar a ideia de que a educação brasileira está passando por um processo de “enegrecimento”, o que implica na desnaturalização do preconceito e na consolidação de ações em prol do resgate histórico, bem como da composição de espaços de fala em vez de silenciamento.

De acordo com as autoras, esse é um momento dos mais viáveis para o gestor escolar contribuir com seus pares na formulação de práticas antirracistas porque todos os

olhos estão se voltando gradualmente para a escola a fim de verificarem se os ventos da transformação têm sido acolhidos e frutificado oportunamente.

Uma das indicações direcionadas a esse ator da educação é a do alinhamento discursivo em uma perspectiva intercultural, ou seja, primeiro deve-se identificar e constatar o peso e a carga semântica que o discurso colonial impôs à sociedade brasileira ao longo dos séculos e partindo do reconhecimento crítico desse problema reunir a comunidade escolar para que sensivelmente delibere sobre a construção de seu currículo, em um ato de descolonização, apoiada nos pressupostos da gestão democrática, de acordo com a definição e as características enunciadas por Paro (2016).

É certo que a provocação em direção à mudança enfrenta muita tensão e resistência, as quais despontam nas falas de gestores, professores e responsáveis dos alunos para quem os avanços já são suficientes e não há muito mais a ser feito. Esse posicionamento desequilibra a balança em desfavor dos esforços transformadores, oportuniza o surgimento de lugares-comuns de apoio discursivo, quer dizer, verdadeiras ilhas habitadas por indivíduos habituados em justificar para o não-fazer, e preenche a escola de incertezas, mas um ponto de virada é atingido quando o olhar é educado para a percepção da diferença e dela passa a se ocupar sensivelmente e não apenas por força da lei.

A síntese indica, portanto, que as práticas antirracistas, cuja iniciativa está associada ao gestor escolar, na leitura de Silva e Dias (2018), devem se concentrar na reinvenção da escola, de sua linguagem e procedimentos operacionais, através da reelaboração do currículo cuidadosamente discutido, analisado e deliberado pela comunidade escolar.

Chaves e Oliveira (2018) notam com evidência que nem sempre a prática antirracista precisa se constituir em um grandioso projeto elaborado para ser executado em etapas específicas, segundo comenta Silva (2019). Qualquer proposição que se destine a modificar profundamente a rotina escolar de modo a corrigir os desvios históricos cometidos por gestores, professores, funcionários, alunos e responsáveis pesa na conta a favor da mudança de cenário.

Dessa maneira, as autoras observam que o afeto aparece como um campo fecundo de onde podem brotar ações extremamente significativas para todos os envolvidos. Nesse sentido, o gestor escolar, no gozo de suas prerrogativas funcionais, pode agir propondo a organização de novas rotinas institucionais que privilegiem a formação de um circuito de afetos no qual os tratamentos diferenciados sejam dispensados em favor de um olhar marcado pela empatia.

Ao seu turno, Marques e Dornelles (2019) constatarem que uma possibilidade a se explorar para a proposição de práticas pedagógicas antirracistas é a de o gestor escolar atentar para a dimensão lúdica, que é parte importante da vivência e do compartilhamento de experiências durante os anos da educação infantil.

Brincar, além de aspecto contido nos documentos orientadores desse segmento educacional, também é prática social. As crianças manejam objetos e atribuem sentidos a

eles. Sendo assim, projetos escolares que aproximem as crianças de brinquedos variados quanto à forma, aparência e conteúdo podem contribuir positivamente para a desconstrução de estereótipos que extrapolam os círculos mais íntimos de um dado sujeito, infiltrando-se de maneira prejudicial no ambiente formal de ensino.

De maneira mais ampliada, o lúdico também pode ser objeto de práticas pedagógicas antirracistas se o gestor, em associação com seus pares institucionais, propuser jogos e brincadeiras que integrem em vez de seccionar e permitam às crianças o confronto necessário para constatarem que aquilo que aparentemente as separa é substancialmente inferior àquilo que as une como membros de uma mesma sociedade.

Consequentemente, entre os elementos contidos no saldo que se extrai do corpus despontam como propostas para ações ou que derivem práticas antirracistas o respeito ao outro por ser quem é, quesito que se unifica como demanda institucional urgente a ser realizada; a equalização de oportunidades de uso dos espaços escolares e o compartilhamento de afetos sem quaisquer preferências ou julgamentos estereotipados; a celebração de momentos destinados ao compartilhamento de experiências de vida, bem como o fomento à criação de eventos que integrem todo o corpo escolar em jogos ou manifestações culturais variadas; além do investimento ou da formulação de projetos que possam captar recursos públicos ou estabelecer parcerias público-privadas para a aquisição de bens (livros, brinquedos, mobiliário etc.) e serviços, os quais possam contemplar a comunidade em geral.

Parte dos artigos também acentua que o gestor escolar vem cada vez mais sendo convocado a um protagonismo que não necessariamente pretende torná-lo o enunciador principal ou concentrar em sua figura responsabilidades absolutas, mas reconhecer a importante função que pode cumprir ao mediar as relações entre os demais atores educacionais que se movimentam em seu círculo profissional.

Certo das tarefas que lhe compete por força da função a cumprir, o gestor escolar tem de assumir o dever de articular diferentes segmentos da sociedade e de seu espaço de atuação a fim de contribuir para a formulação e o fortalecimento de práticas pedagógicas conscientemente elaboradas e definidas pelo conjunto dos atores educacionais para operarem modificações estruturais que já se encontram inscritas na trilha de um projeto educacional essencialmente antirracista.

Uma educação antirracista não é uma possibilidade para o futuro, mas uma urgência do presente. As mudanças que cada sujeito precisa efetuar têm de encontrar acolhida no agora que demanda posicionamento como complemento do discurso e propostas em complemento aos ideais. Caso contrário, se essa via aberta com esforço por distintos sujeitos em décadas passadas e enfrentando muita resistência de grupos de interesse e setores da sociedade não for alimentada devidamente, é difícil que uma mudança de mentalidade a favor da pluralidade e contra o racismo venha a ser realidade.

Do corpus posto em cena para diálogo emana a firme constatação de que muitos desafios se impõem aos atores e, em particular, aos gestores escolares, e que na mesma medida muitas propostas são apresentadas para ilustrar como é possível incorporar ideias

em ações cotidianas não apenas por força da lei, mas que também haja vontade política e consciência social para convertê-las em efetivas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a avaliação do corpus, sobressaem-se algumas importantes observações que se põem a fim de refletir sobre as possíveis razões para a persistência do racismo no cenário da educação infantil, entre as quais se destacam o tímido engajamento do gestor escolar no processo de definição de práticas pedagógicas antirracistas e a proposição de muitas dessas práticas provenientes de agentes externos aos espaços formais de ensino.

Sobre o primeiro aspecto, os artigos mostraram que apesar de o gestor escolar ser listado como ator educacional fundamental para o combate ao racismo, sua atuação persiste sendo a de um coadjuvante que ainda não tem despontado para o centro do processo, havendo casos em que sequer é capaz de notar a proliferação de práticas racistas por parte de outros atores institucionais.

No tocante ao segundo aspecto, foi possível perceber que alguns artigos direta ou indiretamente orientaram suas discussões para a problematização do racismo educacional propondo medidas para coibi-lo. Tais respostas foram enunciadas dando destaque para a dimensão legal, apontando-se algumas deficiências identificadas no ordenamento jurídico relacionado ao tema; para a lúdica, para a valorização de aspectos estéticos, para o fortalecimento da pedagogia do afeto, para a criação de espaços de vivência e contato com elementos artísticos ou literários das culturas africana e afro-brasileira, bem como para suas histórias.

Por outro lado, um ponto negativo notado em parte do corpus foi a constatação de tentativas de negação ou de suavização do racismo educacional. Assombra o fato de que em alguns casos aqueles sujeitos que deveriam estar mais empenhados em seu combate são os que executam ações de segregação e exclusão daquele público histórica e socialmente submetido às regras da hierarquização cultural e aos desvios morais de uma população que sustenta a falsa crença de ser o Brasil um país de iguais.

Ao longo de cada uma das duas seções iniciais, buscou-se pontuar formas de articulação do gestor escolar com princípios democráticos, além de acentuar-se algumas propostas que poderiam ser inseridas na educação infantil de maneira a contribuir para a quebra das fronteiras étnico-raciais e a efetiva integração das crianças umas com as outras.

Nota-se que não se fazem necessários projetos extremamente elaborados para que tais propostas e articulações intersubjetivas venham a se tornar realidade. Motivo pelo qual a fala de alguns gestores de não conseguirem realizar transformações por falta de recursos não se sustentaria.

O que falta, realmente, e o corpus bem o expressou, é, de um lado, a vontade dos agentes educacionais de abraçarem o compromisso com uma educação para todos,

diversa e etnicamente responsável, e, de outro, a definitiva compreensão da urgência de se realizar tal projeto hoje e não mais adia-lo para amanhã.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Ministério da educação. Parecer CNE/CP 03/2004.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL. *LDB*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *BNCC*. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; CARDOSO, Cintia. A diversidade vai à creche: reflexões sobre a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche do Morro da Queimada em Florianópolis. *Revista Vernáculo*, n. 39, primeiro semestre, p. 87-106, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola*. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes; OLIVEIRA, Waldere Tristão de. “O Jefferson falou que meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. *Revista Zero-a-seis*, p.170-192, jan.-jun., 2018.

DIAS, Rosa Lucimar. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913. set./dez., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. Gestão democrática e participativa. In: LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009, p. 69-80.

MACEDO, Aldenora. Gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 187, p. 385-408, dez., 2016.

MARINHO, César; MARTINS, Edna. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 34, p. 43-63, 2017.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), p. 91-107, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI; Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v. 12, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26. n. 02. p. 209-226. ago., 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da educação pública*. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. A (re)educação das relações étnico-raciais: algumas considerações. In: DIAS, Lucimar Rosa; BATISTA, Clarice Martins de Souza (orgs.). *Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisas ErêYá*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 25-42.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. *Rev. educ.*, PUC-Camp., Campinas, 21(3), p. 281-294, set./dez., 2016.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 117-136, jan./abr., 2018.

SILVA, Flávia Carolina da. Formação de professores/as de educação infantil e a educação das relações étnico-raciais. In: DIAS, Lucimar Rosa; BATISTA, Clarice Martins de Souza (orgs.). *Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisas ErêYá*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 44-66.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 3 – Traduções, escrita do texto, revisão da versão final, submissão para publicação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.