

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDHOOD EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: AN ANALYSIS OF THE CURRICULAR REFERENCE AND THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT FOR A MUNICIPAL EARLY EDUCATION CENTER

1

Geisa Crístian Nascimento de Aragão¹

José Valdir Jesus de Santana²

Fabiana Amorim Araújo³

Romilda Rodrigues da Silva⁴

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i2.14214>

Resumo: Neste artigo, analisa-se de que forma o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico do CMEI Nilma Lino Gomes de Vitória da Conquista reconhecem, explicitam e orientam a construção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, em conformidade com a Lei n. 10.639/03. O *corpus* empírico, ou seja, o Projeto Político Pedagógico, o Referencial Curricular da educação

¹ Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Graduação em Letras pela Faculdade Entre Rios do Piauí. Atualmente é coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Conveima, Vitória da Conquista/BA. E-mail: gecristian@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6209-7831>

² Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Pós-doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPQ/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia - CNPQ/UESB. E-mail: jsantana@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>

³ Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialização em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela UESB e Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Atualmente é professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. E-mail: fabifulo13@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3652-3932>

⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA. E-mail: 2021A0138@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1998-3364>



infantil do município de Vitória da Conquista-BA e a entrevistas realizadas com as educadoras do CMEI em questão foram analisados tendo como suporte a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Observou-se que o PPP enfatiza o trabalho com projetos, contudo não deixa explicitado o trabalho com as relações étnico-raciais, nem sinalizam para práticas pedagógicas que visem a sua implementação. No que se refere à análise do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil, foi possível identificar alguns avanços, mas também um alinhamento com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, fragilizando, dessa forma, o trato pedagógico/educativo das relações étnico-raciais na educação infantil.

Palavras chave: Educação infantil. Lei n. 10.639/03. Projeto Político Pedagógico. Referencial Curricular.

Abstract: In this article, we analyze how the Municipal Curricular Reference of Early Childhood Education in Vitória da Conquista and the CMEI Political Pedagogical Project Nilma Lino Gomes from Vitória da Conquista recognizes, explains, and guides the construction of anti-racist pedagogical practices in early childhood education, by Law no. 10,639/03. The empirical corpus, that is, the Pedagogical Political Project, the curriculum Reference for Early Childhood Education in Vitória da Conquista-BA and interviews carried out with the CEMEI educators in question were analyzed and supported by the technique of content analysis (BARDIN, 2016). It was observed that the PPP emphasizes work with projects; however, it does not make the work explicit with ethnic-racial relations, nor does it signal pedagogical practices aimed at their Implementation. About the analysis of the Municipal Curricular Reference in early childhood education, it was possible to identify some advances, but also an alignment with the assumptions of the National Common Curricular Base (BNCC), thus weakening, in this way, the pedagogical/educational approach to ethnic-racial relations in early childhood education.

Keywords: Early childhood education. Law n. 10.639/03. Pedagogical Political Project. Curricular Reference.

Introdução

Se já é consenso entre os estudiosos do campo da educação para as relações étnico-raciais acerca da existência do racismo e das expressões de preconceito e discriminação racial nas instituições educacionais, como demonstram Gomes (2006, 2010, 2011, 2017, 2019), Silva (2010, 2011) e Silva (2011), ainda há uma quantidade limitada de pesquisas que têm como foco as relações raciais no contexto da educação infantil, como demonstram Oliveira (2004), Rocha (2008), Trinidad (2011), Rosemberg (2012) e Santiago (2014, 2015).





Neste artigo, analisamos de que forma o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico do CMEI Nilma Lino Gomes⁵ de Vitória da Conquista reconhecem, explicitam e orientam a construção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, em conformidade com a Lei n. 10.639/03.

O artigo resulta da pesquisa de mestrado de uma das autoras do texto, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que teve como objetivo geral identificar e analisar as concepções de educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Vitória da Conquista-BA, sobre práticas pedagógicas e educação antirracista, observando de que modo são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar de que forma o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista e o Projeto Político Pedagógico do CMEI reconhecem, explicitam e orientam a construção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. No que segue, apresentamos a análise do *corpus* empírico, ou seja, dos referidos documentos, à luz do referencial teórico mobilizado na pesquisa, em diálogo com a técnica de análise de conteúdo (2016).

O Referencial Curricular da educação infantil da rede municipal de Vitória da Conquista-BA e a educação para as relações étnico-raciais

O Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil da rede de ensino de Vitória da Conquista/BA foi elaborado durante os anos 2018 e 2019, mobilizado pela Equipe de Coordenação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação de professores, diretores, coordenadores e monitores, em parceria e assessoria do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

O principal documento de referência utilizado para a construção do Referencial foi a BNCC, mas contou também com a sistematização dos “documentos oficiais e textos legais (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Estaduais e

⁵ De forma a preservar o anonimato da instituição, e por questões éticas, nominamos o referido Centro de Educação Infantil de Nilma Lino Gomes, uma das estudiosas mais importantes do campo da educação para as relações étnico-raciais em nosso país. Ademais, os nomes das educadoras do CMEI que aparecem no decorrer do texto não correspondem a seus nomes reais, uma forma, também, de preservar o anonimato.



Municipais” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 14).

O documento está estruturado em uma apresentação, que trata da etapa inicial da Educação Básica, 3 capítulos, sendo que o capítulo 1 apresenta os Fundamentos da Educação Municipal de Vitória da Conquista, englobando toda a Educação Básica; o capítulo 2 especifica os Fundamentos da Organização da Educação Infantil e, no capítulo 3, encontra-se a Organização curricular da Educação Infantil do município. A seguir, será feita uma breve descrição e análise da organização do Referencial Curricular Municipal.

Ao referenciar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como responsabilidade do município em articulação com os governos federal e estadual, o Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil (RCMEI) de Vitória da Conquista apresenta como objetivo:

[...] subsidiar a formulação de políticas públicas municipais, a elaboração da proposta pedagógica e curricular de cada escola bem como o planejamento de projetos e ações pedagógicas para e com as crianças. Nesse sentido, o documento orienta a organização pedagógica e administrativa das instituições de ensino, buscando garantir o direito de a criança conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e criar, ou seja, de viver plenamente suas infâncias em um espaço-ambiente rico e desafiador (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 8).

Entendemos que o Referencial servirá de suporte e norteará a construção e reconstrução das propostas pedagógicas e curriculares das instituições, ancorado na BNCC e nas Leis vigentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e Plano Municipal de Educação - PME).

O primeiro capítulo é pautado em concepções e conceitos orientadores para um “currículo democrático” e para uma formação integral que visa a humanização de todas e todos. Assim, retrata o documento: “Na perspectiva da formação humana e para a diversidade, o currículo deve apontar para a inclusão, provendo o acesso de todas e todos aos bens culturais e ao conhecimento” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 12). Observamos a importância dada a um currículo inclusivo que abrange a diversidade e as singularidades, garantindo o direito de uma aprendizagem ampla.

Enfatiza ainda uma concepção de currículo como espaço de cultura, que busca alternativas, driblando os desafios encontrados através de um processo dialógico que favoreça o enriquecimento e a renovação do currículo das instituições municipais de Vitória da



Conquista. Para tanto:

[...] é necessário reconhecer as escolas – e seus currículos – como lugares de encontro de culturas e, dessa forma, resgatar a dimensão política necessária à construção de propostas de trabalho que contribuam para a formação das estudantes e dos estudantes (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 14).

O documento defende a busca pelo diálogo entre as culturas, visando um currículo que - não se realiza de forma abstrata, mas na prática cotidiana do “chão da escola”; um diálogo dentro das salas de aula, considerando boas escolhas pedagógicas que favoreçam sua renovação em todas as ações previstas nas Propostas Pedagógicas das instituições (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019). Nessa perspectiva, Segundo Oliveira,

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

A autora coaduna com o que defende o Referencial, pois a proposta pedagógica deve proporcionar às crianças a ampliação de conceitos e valores vivenciados e potencializar mudanças, novas formas de ver e experimentar o mundo e para isso é preciso um elemento mediador que é a organização curricular.

A Educação Infantil de Vitória da Conquista é regulamentada pela resolução nº 006, de 25 de maio de 2012, que fixou as normas para o funcionamento das instituições de educação infantil. No que se refere à proposta pedagógica, traz no seu artigo 12 e 13, respectivamente:

Art. 12. As propostas pedagógicas de educação infantil deverão fundamentar-se nos seguintes princípios: Éticos, Político e Estéticos.

Art. 13. A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012, art. 12-13).

Identificamos que o Referencial, no que tange à Proposta pedagógica, não está estruturado unicamente com base na BNCC, mas também nas DCNEI, que comungam dos mesmos princípios e conta ainda com aspectos que convergem com a resolução 006/2012, documento que legisla a educação infantil municipal, apesar de não ter sido citado





explicitamente no documento.

Segundo Dória (2019), a estratégia 1.11 do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista orienta a ampliação ou criação de espaços de discussões com docentes da rede, com vistas à compreensão dos documentos que legitimam a educação infantil, de modo a garantir a organização do atendimento das creches e pré-escolas adequando aos princípios legais.

Na perspectiva de garantir a melhoria do trabalho realizado nessa etapa de ensino, promovendo a discussão coletiva, a estratégia 1.21 do PME traz como enunciado “[...] concluir a reestruturação da Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, garantindo a ampla participação de todos os educadores, gestores, pais e pesquisadores da área, realizando consulta pública para sua validação” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016, p. 167).

Além da resolução nº 006/2012 e do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, ainda não existe registro de Proposta Pedagógica de Educação Infantil aprovada pelo CME que norteia o trabalho da Rede Municipal de ensino. Com base em informações fornecidas pela Coordenação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - SMED, através do ofício nº 37/2023, ratificamos essa afirmação:

No que se refere à Proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, esclarecemos que a rede municipal ainda não possui esse documento. Atualmente, o documento que rege essa etapa da educação básica é o Referencial Curricular elaborado em 2019 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2023, s/p).

Analisando a informação do Núcleo Pedagógico da SMED, quando explicita que “[...] o documento que rege essa etapa da educação básica é o Referencial Curricular” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2023), percebemos que há indícios de ausência de alinhamento entre o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Vitória da Conquista, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Resolução que rege a Educação Infantil. É possível observar que não há uma compreensão clara do que seja diretriz (Referencial Curricular) e proposta pedagógica.

Dando sequência, o capítulo, sinaliza para uma proposta de educação para a “equidade”, baseando-se na busca pela igualdade entre desiguais, na efetivação dessa igualdade, objetivando uma sociedade mais justa. No que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais, foco da nossa pesquisa, o capítulo contextualiza a trajetória desde a escravização dos negros africanos nas Américas à abolição da escravatura, apresentando o racismo como estrutural, legitimado pelo estado. Apresenta também o destaque de legislações após a abolição que





geraram uma política de encarceramento da população negra (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019). Ainda, segundo o Referencial:

Por todo esse contexto de marginalização, negação de cidadania e extermínio, os corpos negros e ameríndios ainda estão associados a estereótipos como o da sexualidade afluada, da propensão aos trabalhos braçais e subservientes, de traços considerados feios (de acordo com os padrões determinados pelas classes dominantes), da ignorância e da criminalidade (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 19).

7

O documento também destaca as lutas travadas pelo Movimento Negro, a Marcha Zumbi dos Palmares, entre outros, que foram fundamentais para o reconhecimento da existência do racismo em nossa sociedade e que trouxeram conquistas alcançadas nos últimos anos, sendo uma dessas vitórias é a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da escola básica no Brasil (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019).

Nesse sentido, percebemos que o documento traz a importância de pautar o histórico de luta e resistência dos povos negros no currículo escolar com o intuito de trazer referências ancestrais retirando do pedestal a condição ontológica eurocêntrica e escravagista, que apresenta negros e indígenas como pessoas que aparecem na história da humanidade para serem escravizadas, possibilitando, assim, a valorização desses povos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019). Por se tratar de um documento que surgiu em função da BNCC, há um avanço significativo, quando o mesmo descreve com mais detalhes a diversidade étnica da população conquistense (BRASIL, 2017). Todavia, nesse primeiro capítulo não há um direcionamento específico para a educação infantil, uma vez que os tópicos abordados são direcionados de uma forma geral a toda a Educação Básica. As formas de abordagem na modalidade não são citadas e/ou descritas, deixando (como ocorre em outros documentos), a responsabilidade para as instituições.

O Referencial apresenta ainda indicativos de atividades e projetos a serem realizadas com os educandos no intuito de desenvolver estratégias de construção de uma autoimagem positiva das crianças pretas e pardas, bem como ameríndias, propostas voltadas para a construção do auto pertencimento positivo das crianças, a exemplo de “[...] projetos transversais que envolvam contação de histórias, palestras ou exposições ao longo do ano, atividades como oficinas de turbantes, produção de bonecas abayomi e jogos matemáticos africanos milenares de raciocínio lógico” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 20).



Acreditamos que essas práticas pedagógicas contribuem para o reconhecimento e fortalecimento de que esta temática é necessária diante da pluralidade (étnica, racial, cultural e social) da nossa sociedade, embora percebemos que o documento trouxe de forma superficial a temática das relações étnico-raciais.

Ao fazer referência à Educação especial na perspectiva da inclusão, enfatizando o destaque para as transformações necessárias para a construção de uma escola para todos e todas, não se resumindo apenas ao debate das práticas pedagógicas, mas em reflexões constantes sobre os fazeres educacionais, traz como responsabilidade social e política a transformação de uma sociedade que oferece oportunidades a todas e todos, mobilizando ações para que as crianças possam aprender a conviver juntas, construindo conhecimentos sem preconceito.

Também é referência neste capítulo a temática sobre a Educação do campo, abrindo uma discussão sobre o papel social da escola do campo e suas especificidades, se reportando à garantia dos direitos à Educação da população do campo. O documento ressalta como um passo importante “a organização de um currículo que considere, valorize e inclua as pessoas que fazem parte da Educação do Campo no planejamento do trabalho educacional” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 24).

Como o referencial é pautado na BNCC, traz como destaque da Base, que ao elaborar os currículos, as redes de ensino e as instituições escolares precisam contextualizar os conteúdos das diversas disciplinas para que se tornem significativos, considerando a realidade do lugar, o tempo, elaborando metodologias condizentes que atendam às especificidades dos grupos de alunos para assim, avançarem nos seus conhecimentos.

E, para finalizar este primeiro capítulo, é apresentado um debate sobre Educação e tecnologias no intuito da busca de melhorias de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, “é importante e necessário desenvolver práticas mais audaciosas e criativas visando atender aos interesses educacionais, produzindo ações pedagógicas que possam refletir a identidade de cada escola” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 25). O Referencial destaca que a ideia de educar para a tecnologia não é apenas munir do acesso aos recursos tecnológicos, mas atuar na dimensão da dinâmica do conhecimento humano.

O capítulo 2, intitulado “Fundamentos e organização da Educação Infantil”, apresenta uma seção inicial intitulada “Educação Infantil, Infâncias e crianças”, fazendo um breve relato da Educação Infantil e sua organização no município de Vitória da Conquista.



Em um diálogo com a LDB, o Referencial destaca que essa primeira etapa da educação básica tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s/p). Também bebe na fonte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando que essa etapa deve ser:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 12).

9

Nesse diálogo, também coaduna com os objetivos gerais da Educação Infantil das DCNEI. Contudo, além dos objetivos, a Educação Infantil de Vitória da Conquista, ancorada na LDB (Lei nº 10.634/1996), se organiza com base nos seguintes princípios:

1. Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.
2. Carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional.
3. Atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral.
4. Controle de frequência pela instituição de Educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas.
5. Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, s/p).

Observamos que o Referencial se sustenta na legislação educacional vigente (BRASIL, 1988, 1996, 2009; VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016) não só no que diz respeito ao direito da criança de frequentar uma Escola de Educação Infantil e se desenvolver de forma integral, como também em pressupor um trabalho pedagógico construído no respeito aos tempos e ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada ser humano (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019).

É importante enfatizar que o Referencial se sustenta na BNCC, quando destaca que a aprendizagem das crianças se dá por meio de relações e experiências no dia a dia nas instituições de Educação Infantil, dando importância ao conhecimento que elas já trazem consigo e potencializando esses conhecimentos, criando novas situações de aprendizagem através dos diferentes *campos de experiência*.

Na sequência, o referido capítulo traz subtemas relevantes para a organização da





Educação Infantil de Vitória da Conquista, como os eixos da prática pedagógica: educar/cuidar, brincadeira/interações, escuta/participação; formação de professores e monitores; acolhimento, rotina e cotidiano; organização de espaços, ambientes, tempos e materiais; planejamento e projetos de trabalho; relação escola, família e comunidade; profissionais não docentes também são educadores; transições vividas pela criança.

De forma breve faremos uma descrição e análise desses subtemas para melhor compreensão do documento. No que se refere aos eixos da prática pedagógica, o Referencial traz como elementos indissociáveis e interconectados e tem como compromisso da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, o “educar cuidando e o cuidar educando”, representando uma mudança do olhar para a criança (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019). Percebemos que o cuidar deve transcender a compreensão de cuidado como forma de higienização, mas se importar com o que a criança pensa ou sente, contribuir com sua autonomia e construção de conhecimentos e habilidades. Esse pensamento está harmonizado com os documentos legais (BRASIL, 1998, 2010).

Com base na BNCC, o Referencial traz a importância de propiciar um ambiente mediado pelas “interações e brincadeiras” no intuito de contribuir para que a criança se torne mais autônoma, se conheça melhor, consiga resolver conflitos, respeite seu espaço. Assim traz a BNCC: “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 37).

Compreendemos que o Referencial trata o eixo interações e brincadeiras como fontes de aprendizagem, meios de comunicação e participação social, visando trabalhar com essas práticas pedagógicas na educação da primeira infância.

Ainda embasado na BNCC, quando traz que “[...] na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...]” (BRASIL, 2018, p. 42). O eixo “escuta e participação” é destaque no Referencial, mostrando que,

[...] o exercício de escutar e reconhecer a criança como quem também tece a proposta pedagógica e curricular ocorre quando se compreende que ela é um sujeito histórico e de direitos, com voz ativa sobre os próprios desejos e interesses, que reflete sobre o ambiente e seu entorno, que expressa sentimentos sobre o que vê e sente por meio de múltiplas linguagens. Para isso, os olhos, ouvidos e sentidos dos profissionais docentes e não docentes devem estar livres de preconceitos, de escuta seletiva e de planejamentos



estáticos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 33).

Fica evidente que o eixo “escuta e participação” deve fazer parte da prática pedagógica dos docentes, estando voltada à valorização e atenção à expressão infantil de forma sensível. Fazendo referência à formação de professores, o Referencial considera como política institucional “[...] estratégica e fundamental para a solidificação do sistema de ensino de Vitória da Conquista, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a consolidação de uma proposta teórico-metodológica da escola centrada na criança [...]” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 33).

Nessa concepção, observamos que o Referencial traz a formação continuada “numa perspectiva coletiva, reflexiva e enraizada no cotidiano da escola [...]” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 34), apresentando como referência Vera Maria Candau, quando afirma que:

[...] trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/ orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 1997, p. 58).

No Referencial, a Rede municipal considera a escola como um importante lugar para a formação continuada, privilegiando processos coletivos e reflexivos e acredita que “um trabalho pedagógico com qualidade se constrói com formação continuada alinhada à escuta sensível dos profissionais”, embora esse pensamento vai de encontro à realidade da Rede municipal, bem como de suas instituições no atual contexto. Os momentos destinados ao planejamento das atividades pedagógicas e os possíveis momentos de formação deixaram de ser coletivos desde o ano de 2021. Esses momentos acontecem individualmente (coordenação e professor) sendo que em cada dia da semana a coordenação se reúne com um professor. Sendo assim, as reflexões se limitam, não há reflexão coletiva, compartilhamento de ideias, trocas de experiências. Essa informação se confirma na fala da coordenadora do CMEI que fez parte da pesquisa, ao ser questionada se os encontros, as reuniões pedagógicas com os professores têm possibilitado discussão, formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003, ela respondeu:

Não, infelizmente não. Quer dizer, os encontros assim, como a gente está dividido agora, né? Os professores não se encontram para ter aquele

encontrão todo mundo junto, aí fica mais complicado ainda da gente fazer uma temática, trabalhar uma temática com todo mundo junto, uma formação fica bem difícil (Bucala, entrevista concedida em 22 de dezembro de 2022).

A Secretaria de Educação, ao impor esse formato na Rede Municipal, dá um passo para trás, pois os profissionais da educação ficam tolhidos de uma socialização que seria imprescindível para reflexão, intervenção, trocas de experiências, possibilitando a produção de conhecimento que refletem na prática pedagógica desses profissionais dentro das instituições. Segundo o Referencial, “[...] em Vitória da Conquista, a monitora, ou o monitor, como auxiliar de classe, participa ativamente das ações pedagógicas e colabora com a professora, ou o professor, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 34). Observamos que, de acordo o Referencial, “as monitoras e monitores devem ser incluídas nas atividades de planejamento das ações pedagógicas, bem como nas ações formativas” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 34), porém a falta de estrutura não permite que isso aconteça em todas as instituições, uma vez que não tem quantidade de monitores suficientes para que essa seja uma realidade, que seria a ideal. Essa é uma afirmação que se confirma, uma vez que a pesquisadora faz parte da coordenação pedagógica de um CMEI do município e vivencia essa realidade.

No que tange à temática sobre acolhimento, rotina e cotidiano, as instituições de Educação Infantil de Vitória da Conquista, segundo o Referencial, “devem organizar as suas rotinas matizando-as de respeito e de empatia” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 35). O documento traz a rotina com o objetivo de ampliar e fortalecer os vínculos entre as crianças e adultos e vice-versa, considerando os diferentes modos de aprender, de se comunicar, de se expressar, de brincar. A rotina é entendida como organização do tempo, com uma intencionalidade.

O Referencial também enfatiza sobre a organização de espaços, ambientes, tempos e materiais, apoiando-se nas DCNEI, refletindo sobre a relevância dos espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil para as aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança. “O espaço é o mobilizador das experiências. Ele chama para a atividade. Logo, quanto mais amplo, rico e desafiador, mais as crianças poderão vivenciar experiências significativas em seu percurso formativo” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 37). O planejamento é entendido no Referencial como:

[...] uma ação pedagógica imprescindível para o exercício da docência na

Educação Infantil e deve ser elaborado considerando as diretrizes de Educação Infantil nacionais e locais, a proposta pedagógica e curricular da instituição, as experiências das crianças, os resultados de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil e os saberes e experiências docentes (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 39).

É importante destacar que o Referencial traz o planejamento como um documento importante, norteador da prática pedagógica do professor, que projeta as possibilidades para chegar à aprendizagem da criança. Apresenta também a flexibilidade como um elemento importante para uma possível resignificação do que havia projetado, ou seja, o planejamento não deve ser engessado, rígido. Também destaca que as instituições têm autonomia para lançar mão de diferentes estratégias metodológicas para se chegar à aprendizagem, como projetos, sequências didáticas, entre outras.

No que se refere à relação escola, família e comunidade, o documento enfatiza a importância “[...] da Educação, no contexto da instituição de Educação Infantil, poder ser compartilhada com a família, uma vez que esta tem o dever e o direito de participar, de acompanhar o percurso formativo e de colaborar com ele” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 41). Percebemos a ênfase no desejo de que família, escola e comunidade possam trabalhar em parceria em prol do desenvolvimento de cada criança no intuito de construir uma relação positiva entre esses atores e o sujeito principal da ação educativa que é a criança.

Consta como destaque também no Referencial a importância de garantir uma formação aos profissionais não docentes que também são educadores e se envolvem com as práticas educativas no contexto da instituição da Educação Infantil. Assim, traz o documento:

Cada profissional não docente, em ações planejadas ou em vivências diárias, participa da Educação da criança. Para tanto, é importante garantir uma formação que possibilite tecer relações e interações com mais qualidade, pois também são fios do ato educativo e permitem que todas e todos aprendam com esse encontro de diferentes gerações no interior de cada escola (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, P. 43).

Observamos, nessa perspectiva, que a SMED de Vitória da Conquista compreende que esses profissionais devem ser incluídos nas suas políticas de formação inicial e continuada, e entendemos como um passo importantíssimo e crucial para mudanças de práticas no cotidiano das instituições, visando sempre o alcance da qualidade da Educação Infantil. Compreendemos, também, assim como afirmado no documento, que “a formação continuada destinada aos profissionais não docentes pode acontecer dentro da própria instituição” (VITÓRIA DA

CONQUISTA, 2019, p. 44), contudo, salientamos que, no contexto atual, a estrutura montada pela SMED não contempla essa possibilidade.

E, para finalizar, o segundo capítulo referencia as transições vividas pelas crianças nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, e traz como exemplos, “[...] a saída de um grupo e o ingresso em outro, a mudança de turno, a chegada de uma nova professora, ou professor, ou de uma monitora, ou monitor, na sala de referência, a saída da creche e o ingresso na pré-escola” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 44). O Referencial, fundamentando-se nas DCNEI, quando prever que a proposta pedagógica deve respeitar as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos, no momento em que a criança ingressa na pré-escola, chama a atenção para o fato de que continua sendo criança, portanto, “[...] as brincadeiras, os jogos, os brinquedos e objetos afetivos são aliados importantes da criança” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 44) e devem permanecer para que as transições vividas não sejam tão impactantes e, de forma negativa.

No terceiro capítulo do RCMEI de Vitória da Conquista encontra-se a organização curricular da Educação Infantil ancorada nos *campos de experiência* e direitos de aprendizagem em que se organiza a BNCC (Brasil, 2018). Assim traz o Referencial:

As orientações e diretrizes para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista devem subsidiar a formulação de políticas públicas, a elaboração da PPC de cada escola, bem como o planejamento de projetos e ações pedagógicas para e com as crianças (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 48).

Concluimos então, que o RCMEI de Vitória da Conquista apresenta pressupostos teórico-metodológicos que orientam o fazer pedagógico, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos da rede, buscando garantir os direitos de viver plenamente a infância em um ambiente acolhedor e rico em aprendizagens.

O RCMEI traz como principal documento de referência para a construção curricular a BNCC, que, por sua vez, embasa-se em algumas concepções e princípios das DCNEI. Portanto, diante de um diálogo entre os documentos citados, entendemos que as orientações curriculares para a Educação Infantil de Vitória da Conquista foram elaboradas a partir das concepções de criança, infância, Educação Infantil, currículo e avaliação presentes nesses documentos.

Trazendo como foco principal da análise deste Referencial, o cumprimento da Lei nº

10.639/2003⁶, embora o avanço seja perceptível, quando o documento apresenta propostas de ações afirmativas para atuar na implantação da cultura e história das populações negras, na afirmação da identidade, e na autoestima dessas crianças, há ainda um longo caminho a ser percorrido para a garantia de implementação da lei em todas as instituições de educação infantil do município.

A condição de educadora da rede e pesquisadora da temática permite-me afirmar a falta de condições dos educadores em geral e ausência do órgão gestor do município na gestão e monitoramento que levem a efetivação do que está descrito nos RCMEI.

O Referencial reconhece que a Educação Infantil é a etapa fundamental para a construção de aprendizagens, hábitos, atitudes, valores e modos de relação com o planeta, com as pessoas e com as coisas do mundo que vão reverberar na construção de uma sociedade livre de preconceitos.

Ante o exposto, foi possível identificar alguns avanços, mesmo que tímidos, no que concerne às políticas públicas educacionais para a Educação Infantil que considerem as questões étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, embora, ainda não há um acesso e qualidade educacional para todos de maneira igualitária, portanto, é urgente a necessidade de ações que garantam a qualidade da educação infantil, dentre as quais, a garantia de formação inicial e continuada para professores (as) que atuam na primeira etapa da educação básica.

O Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Nilma Lino Gomes de Vitória da Conquista-BA

O projeto político pedagógico é um documento norteador da prática pedagógica dos educadores de qualquer instituição e deve servir para organizar o ambiente educacional de uma maneira democrática e comprometida com uma instituição de qualidade e para todos, pensando em uma formação humana com um caráter público e democrático (VEIGA; ARAÚJO, 2007).

Para Veiga (1998), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível.

⁶ O documento, no entanto, não faz referência à Lei nº 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) não só reconhece os estabelecimentos de ensino como espaços legítimos para a elaboração do seu projeto pedagógico como, também, assegura a participação da comunidade e dos profissionais da educação no desenvolvimento dessa tarefa. A participação tem que ser coletiva e envolver todos os segmentos que constituem a escola, ou seja, professores, coordenador, diretor, demais funcionários e comunidade, objetivando o resgate da mesma enquanto lugar de diálogo, reflexão e ação para promover mudanças de comportamentos (PROGESTÃO, 2009).

Para Veiga (1988), o projeto político pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. A escola precisa definir qual a sua função e que tipo de cidadão quer formar. “Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (1988, p.1-2). Ademais, segundo a autora,

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (1998, p. 13).

De acordo com Conceição e Santos (2021), uma gestão democrática caracterizaria uma instituição comprometida com a equidade racial e a justiça social, projetando assim, que cada sujeito que adentra a escola, possa ser um agente social, capaz de compreender e interferir nas complexidades da vida humana, apto a projetar-se socialmente, compreendendo os mecanismos da sociedade em que está inserido.

Na LDB (Lei nº 9.394/1996), destacam-se três grandes eixos diretamente relacionados à construção do PPP. Observemos no quadro 1.

Quadro 1 - Eixos relacionados à construção do PPP

O eixo da flexibilidade	Vincula-se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico.
O eixo da avaliação	Reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino público (artigo 9º, inciso VI).
O eixo da liberdade	Expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 3º, inciso III) e da proposta de gestão democrática do ensino público (artigo 3º, inciso VIII), a ser definida em cada sistema de ensino.

Fonte: Marçal (2001).

As instituições de ensino, quando são capazes de construir, efetivar e avaliar o seu projeto pedagógico, além de propiciar uma educação de qualidade, exercem sua autonomia pedagógica. Segundo Marçal (2001, p 16), a partir desses três grandes eixos, “a LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico”, e deve ter como fundamento uma perspectiva de gestão democrática. Nesse sentido, “[...] a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia” (MARÇAL, 2001, p 16).

Sabemos que as leis são pontos de partida para que avanços e mudanças aconteçam. Uma instituição de educação, seja ela qual for, precisa pensar no desenvolvimento e na construção de uma identidade positiva dos estudantes desde a Educação Infantil e dialogar a respeito da visibilidade das relações étnico-raciais nos espaços escolares e, por sua vez, na sociedade. As temáticas que atravessam o campo das relações étnico-raciais precisam estar presente nos PPPs e nos Projetos Educativos das escolas, posto que a construção de uma “educação antirracista” (CAVALLEIRO, 2001, 2005; BRASIL, 2004; GOMES, 2006, 2011, 2017; SILVA, 2010, 2011) além de ser obrigatória por lei, é central para a desconstrução e combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial tão presentes nas instituições de ensino, que têm atualizado desvantagens e alimentado desigualdades entre negros e não negros em nossa sociedade.

Embora no Referencial Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória da Conquista que tem como objetivo “subsidiar [...] a elaboração da proposta pedagógica e curricular de cada escola bem como o planejamento de projetos e ações pedagógicas para e com as crianças” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 8) não apresente como indicativo a necessidade de que os PPPs das instituições de educação infantil sejam construídos de forma a priorizarem a discussão sobre as relações étnico-raciais, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), consideramos a necessidade de sua urgência, uma vez que isso pode direcionar a construção de projetos de educação antirracistas no contexto da educação infantil, produzindo reflexões sobre o currículo, as práticas pedagógicas e os processos de formação de professores nessa etapa da educação básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as

propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “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” (BRASIL, 2010, p. 21). As referidas diretrizes buscam atender ao que determina a Lei nº 10.639/2003, que, como já referido, tornou obrigatório o ensino da Cultura Afro-brasileira e da História da África, na Educação Básica de nosso país, nos sistemas de educação público e privado.

Mas, afinal, formulações que se encaminham para a construção de práticas pedagógicas antirracistas estão ocupando espaço nos projetos políticos pedagógicos? É nesse sentido que buscamos analisar em que medida o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Nilma Gomes, localizado em Vitória da Conquista, reconhece e explicita a importância de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Para a análise do PPP do CMEI onde esta pesquisa foi realizada, adotou-se como justificativa os seguintes motivos: o CMEI apresenta uma grande quantidade de crianças em relação aos demais CMEIs, sendo considerada a segunda maior instituição de Educação Infantil, segundo dados da SMED, com presença de crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais e está localizada em um bairro com alta densidade populacional do município de Vitória da Conquista, que é a Urbis VI. Portanto, optou-se em analisar se as práticas pedagógicas/educativas das (os) professoras (es) da Educação Infantil (4 a 5 anos) estão explicitadas no PPP e nos Projetos Educativos dessa instituição de Educação Infantil e se estão comprometidas (ou não) com as determinações da Lei nº 10.639/2003.

O PPP do CMEI em análise está organizado da seguinte forma: uma apresentação contendo o histórico da instituição, de quando foi fundada até os dias de hoje; a apresentação das gestoras que pela instituição passaram; a estrutura dos espaços alugados pela prefeitura para funcionamento da escola (sede e extensão); os horários e dias de atendimento; uma exposição sobre o grupo de funcionários, organizado nas referidas funções; exposição dos dias e horários dos planejamentos da coordenação com os professores; o número de alunos por turma, em período integral (3 anos) e das turmas de 4 e 5 anos.

Em seguida, apresenta a organização curricular da instituição, expondo sua proposta pedagógica, com a metodologia e objetivos propostos, do maternal à pré-escola,

respectivamente. Dando continuidade, apresenta os processos e instrumentos de avaliação. Na sequência traz a missão, a visão e os valores que se pretendem alcançar. Passa então para uma fundamentação teórica, trazendo o sócio-interacionismo⁷ como perspectiva do trabalho no CMEI e, ainda nesse tópico, destaca as áreas de experiência (artes, brinquedos e brincadeiras, linguagem), destaca também os objetivos da área de Linguagem e música. Explana as ações pedagógicas anuais. Na última seção apresenta as considerações finais.

Como já mencionado, o PPP deve ser construído com a participação de todos os sujeitos da educação, “representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 1998, p. 18). Em relação a essa questão, afirma-se no PPP do CMEI em análise que “[...] Nesses 22 anos de existência, o CMEI organizou sua proposta pedagógica com base nas discussões do coletivo de profissionais que por aqui passaram e nas várias assessorias que teve durante sua trajetória” (CMEI, 2022, p. 9).

A afirmação de que a proposta pedagógica foi construída com base nas discussões do coletivo de profissionais que passaram pela instituição, mesmo sem fazer referência que categorias de profissionais foram essas, aproxima-se, mesmo com limites, de uma concepção de PPP que tem sido defendida por Veiga (1998), quando ela afirma que o PPP deve ser construído como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que é o lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo. Organização essa que deve basear-se na relação democrática e participativa, quando as decisões serão tomadas de forma coletiva, com cada membro da equipe assumindo sua parte no trabalho. Contudo, como chama atenção a autora, todos os sujeitos da educação envolvidos devem participar dessa elaboração.

Trazemos para essa análise um questionamento que se fez necessário para o entendimento de como se deu a construção do projeto político pedagógico do CMEI em estudo, a partir da colaboração das profissionais entrevistadas. Questionamos se houve a participação na construção do projeto político pedagógico da instituição. Apresentamos algumas respostas:

Sentamos esse ano, não foi muito tempo, mas nós sentamos (Dandara, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Sim, tivemos reuniões (Flávia, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Sim (Bruna, entrevista concedida em dezembro de 2022).

⁷ A abordagem sócio-interacionista de Vygotsky é um tipo de abordagem que compreende a aprendizagem como a plena interação do homem com o outro, e inclusive a mediação como interação entre o homem e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e dessa forma, transformando-o (BANDEIRA; CORREIA, 2020).



Teve algumas discussões sobre o projeto (Lelê, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Sim (Betina, entrevista concedida em dezembro de 2022).

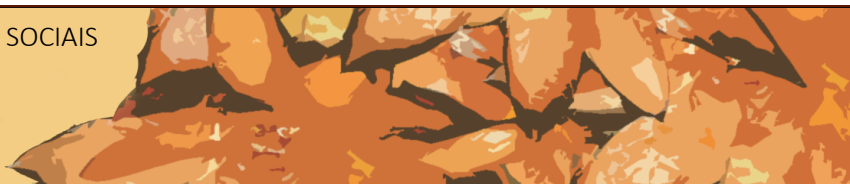
Bem pouco, uma reunião apenas para decidir e incluir alguma coisa, mas o projeto político pedagógico eu não conheço, a gente não trabalha assim, pelo menos esse ano, como eu também sou recém-chegada assim dizendo, aqui a gente planeja, mas não tem esse projeto em mãos não (Bintou, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Participamos, acho que tem poucos dias que a gente fez a complementação do projeto político e todos nós participamos (Maya, entrevista concedida em dezembro de 2022).

A partir dos depoimentos das colaboradoras, percebemos que o PPP foi remodelado com a participação de todos, contudo, através de apenas uma reunião, com discussões superficiais e com o intuito de complementação, pois o PPP já havia sido construído anteriormente. Colocamos aqui em destaque a fala da Bintou (2022), quando afirma: “[...] a gente planeja, mas não tem esse projeto em mãos não [...]”. Fica evidente na fala da professora certo distanciamento de uma gestão educacional democrática para a realização de um projeto com a visão de direcionar o trabalho pedagógico da instituição. Portanto, segundo Veiga (1998) é necessário para a compreensão da prática pedagógica, conceber o projeto político-pedagógico da instituição educacional como uma reflexão de seu cotidiano, servindo de referencial. O PPP não deve ser documento de “gaveta”, posto que ele é a bússola para guiar o trabalho pedagógico da instituição e, portanto, deve ser acessível aos professores.

A Lei n. 10.639/03 foi resultado da luta do Movimento Negro Unificado, que se constituiu no final da década de 1970, e que pautou a necessidade de uma educação antirracista e, portanto, voltada ao reconhecimento dos valores civilizatórios africano-brasileiro. Nesse sentido, segundo Santos e Scantlebury,

A Lei nº 10.639/2003 é um grande avanço no percurso da educação no Brasil, resultado de uma luta histórica pelo reconhecimento da efetiva presença de africanidades na constituição da realidade brasileira. Incluir a história e cultura da África nos currículos da educação básica obriga que a comunidade escolar ressignifique o próprio currículo; assuma uma postura crítica sobre a epistemologia eurocêntrica; se posicione com relação à invisibilidade de grupos subalternizados, como negros e indígenas, logo subverta paradigmas os quais contribuem para uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação, como a existente contra as pessoas negras (SANTOS; SCANTLEBURY, 2019, p. 83).



Desse modo, concordamos que a Lei nº 10.639/2003 tem sido um vetor para o avanço na discussão sobre as relações étnico-raciais e à educação antirracista nos espaços escolares, que reverberam nas práticas pedagógicas de professores e professoras, no currículo, na formação de professores e na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições. No entanto, é importante destacar que sua obrigatoriedade não significa a garantia de sua implementação de forma efetiva nas instituições de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, nas instituições públicas ou privadas. Ou seja, muitas instituições não avançaram nesse sentido, mas é possível afirmar que, mesmo a passos lentos, as mudanças têm ocorrido, como afirmam Gomes e Jesus (2013).

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Sobre como as relações raciais estão presentes PPP na instituição pesquisada, obtivemos de nossas colaboradas as seguintes respostas:

Nós nem tocamos nessa questão (Dandara, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Acho que deve entrar na questão da diversidade, né? Do trabalho com a diversidade. Se eu não me engano tem, é porque o projeto ele ainda não está finalizado, está em construção (Flávia, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Eu não me lembro (Bruna, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Sim, pois a pessoa que realizou, que empreendeu, digitou e fez, era uma pessoa que era muito engajada com essa questão (Betina, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Acredito que não, porque nem consta. Pode até ter, mas eu não tenho conhecimento (Bintou, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Foi sim, com certeza (Maya, entrevista concedida em dezembro de 2022).

A fala da professora Flávia (2022): “*Acho que deve entrar na questão da diversidade, né? [...]*” denota falta de conhecimento não só da lei, como da temática, mas também a falta de participação efetiva na construção do PPP. Nos depoimentos, uma diz nunca ter tocado nessa questão, outra mostra-se em dúvida, outras não se lembram, outra acredita que não, outra ainda diz que sim. Foi um misto de respostas contraditórias. Nada destacando com firmeza a inclusão do debate das relações étnico-raciais na construção do PPP.

Contudo, há que se enfatizar a fala de Betina (2022): “*Sim, pois a pessoa que realizou, que empreendeu, digitou e fez, era uma pessoa que era muito engajada com essa questão*”. Algumas reflexões acerca dessa enunciação se fazem necessárias. A pessoa que “realizou, empreendeu, digitou e fez”? Para Veiga (2002, p.1) “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Ou seja, não se trata de ser realizado, empreendido ou feito por uma única pessoa. Em suma, a fala de Betina evidencia uma ação oposta ao que fundamenta a construção do projeto político pedagógico, posto que ele deve garantir espaços de atuação coletiva, para que esse processo de democratização se efetive, de fato.

Outro questionamento que fizemos às colaboradoras foi se no início da construção do PPP houve debate sobre a questão das relações étnico-raciais e da valorização da cultura negra. Destacamos algumas enunciações:

Participei, só que foi dividido em subgrupos, então a gente não teve a oportunidade de trabalhar todas as temáticas, cada grupo ficou com uma temática diferente. Aí passou tudo que foi discutido ali no grupo, para após ter a socialização que não foi feita ainda (Flávia, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Porque assim, foram divididos em grupos. Então possa ser que o grupo que falou sobre essa parte não foi o meu (Bruna, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Sim, a pessoa também, a coordenadora pedagógica que fez na época ela era bem engajada e ela tinha esses momentos, esses encontros com o corpo docente e com gestão também na elaboração desse trabalho (Betina, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Mais ou menos, não foi aprofundado não (Bucala, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Na fala da professora Flávia, bem como da professora Bruna, fica explícito que foi feita uma divisão de grupos para discussão das temáticas, no momento da reelaboração do PPP, de

modo que as diferentes temáticas que compõem esse documento não foram discutidas de forma coletiva. Ademais, não fica explícito, na fala das professoras, se houve um momento de discussão coletiva das temáticas elaboradas por cada grupo. Segundo Veiga (2002, p. 3) “a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo [...]”. Só assim se concretiza a construção de um projeto político pedagógico.

Segundo a educadora Betina, o debate sobre as relações raciais aconteceu na construção do PPP porque “[...] a coordenadora pedagógica que fez, na época, ela era bem engajada e ela tinha esses momentos, esses encontros com o corpo docente e com gestão também na elaboração desse trabalho [...]” (Betina, 2022). Uma questão importante a se destacar a partir desta observação é que a construção do PPP não aconteceu coletivamente, como já referido. A construção coletiva é que propicia a articulação das formas de organização do trabalho pedagógico, buscando cumprir de forma democrática, sua função social.

A professora Bucala (2022) afirmou que o debate sobre as relações étnico-raciais aconteceu “*mais ou menos, não foi aprofundado não*”. A partir desta fala, percebemos um silenciamento frente à temática.

Ainda questionamos se os encontros, as reuniões pedagógicas com os professores tem possibilitado discussão, formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003, e obtivemos a resposta de Bucala:

Não, infelizmente não. Quer dizer, os encontros assim... como a gente está dividido agora, né? Os professores não se encontram para ter aquele encontro todo mundo junto aí fica mais complicado ainda da gente fazer uma temática, trabalhar uma temática com todo mundo junto, uma formação fica bem difícil (Bucala, entrevista concedida em dezembro de 2022).

Percebemos a necessidade da instituição buscar novos olhares para as questões relevantes do seu cotidiano. As relações étnico-raciais é uma questão de extrema relevância que a instituição precisa refletir com seus professores nos momentos de formação continuada. Conforme explicitado nos depoimentos das colaboradoras, esses encontros se dão de forma individual, o que tem dificultado o estudo e as discussões coletivas. A valorização da cultura negra, as relações étnico-raciais são discussões que precisam se fazer presentes nas pautas de formação no contexto da Unidade escolar.

Percebemos, através dessa pesquisa, a ausência de ações da SMED, consistentes e contínuas para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais, de forma que tal discussão não reverbera na elaboração do projeto político pedagógico.

Para ratificar a informação, solicitamos ao Núcleo Pedagógico da SMED que ações ou proposta voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 têm sido realizadas no contexto da Educação Infantil, e obtivemos seguinte resposta:

[...] no que se refere às relações étnico-raciais, a orientação para o trabalho na educação infantil, pauta-se na garantia do respeito aos direitos e o reconhecimento das condições materiais e afetivas vivenciadas por cada criança, respeitando o meio social no qual está inserida, seja na zona urbana, rural ou comunidade quilombola. Como uma das referências para o trabalho com as relações étnico-raciais na educação infantil, tem-se a campanha: Por uma infância sem racismo. A abordagem desse tema perpassa por todas as atividades desenvolvidas nas instituições, visto que o município participa do Selo UNICEF e essa é uma das ações prioritárias do Resultado Sistêmico 9 - Estratégia de promoção da Igualdade Racial implementada na rede escolar municipal. Para além das ações do Selo UNICEF, o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil [...] (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2023).

Entendemos que o Núcleo Pedagógico da SMED não tem um trabalho contínuo sobre as relações étnico-raciais. Em linhas gerais, a resposta não foi satisfatória para a pergunta. O que deixa nas entrelinhas é que não tem uma preocupação pautada nas questões étnico-raciais na educação infantil. Apóia-se apenas na participação do Selo UNICEF como cumprimento de uma estratégia pré-estabelecida.

Através de ofício encaminhado à SMED, procuramos saber se a mesma tem uma proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) para a Educação Infantil, que incorpore a importância das relações étnico-raciais e obtivemos como resposta, encaminhada através do ofício nº 37/2023:

No que se refere à Proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, esclarecemos que a rede municipal ainda não possui esse documento. Atualmente, o documento que rege essa etapa da educação básica é o Referencial Curricular elaborado em 2019 com a participação de professores, diretores, coordenadores e monitores, juntamente com a Equipe de Coordenação do Núcleo Pedagógico da SMED e assessoria do ICEP-Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2023).

Observamos que não existe uma proposta pedagógica aprovada pelo CME para a Educação Infantil de Vitória da Conquista. Existe o referencial curricular, embora não se trata

de uma proposta ou ações, mas de uma orientação curricular.

Ainda em análise à resposta oficial do Núcleo pedagógico, a coordenação da Educação Infantil explica que a abordagem da temática das relações étnico-raciais perpassa por todas as atividades desenvolvidas nas instituições, uma vez que segue o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, que por sua vez é pautado na BNCC. A coordenação enfatiza:

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, prima pela garantia dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, quais sejam: Conviver, brincar, participar, conhecer-se, expressar e explorar. Esses direitos integram as atividades que possibilitam experiências das crianças em rotinas diárias de leituras diversas, apreciação de histórias, músicas, danças, brincadeiras, jogo simbólico, vivências em cantinhos diversificados de aprendizagem, experiências de autocuidado, rodas de conversa, passeios e demais atividades integradas aos saberes produzidos historicamente e construídos pelos diferentes povos, incluindo a valorização das etnias e buscando romper com os estereótipos das datas comemorativas (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2023).

A Lei nº 10.639/2003 precisa ser incorporada ao PPP de forma efetiva e implementada de forma adequada ao CMEI. A falta de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, a falta de apoio da Secretaria no que se refere à formação continuada enfatizando a temática, enfim, a ausência desses suportes impedem a implementação da referida Lei.

A elaboração de projetos educativos também é um dos instrumentos que contribuem para que este debate se torne mais presente nos espaços educacionais No PPP em análise, está presente:

Atualmente a instituição organiza suas atividades pedagógicas sob a forma de projetos que são desenvolvidos semestralmente, tendo como eixo norteador uma temática escolhida coletivamente. Tal temática busca considerar tanto as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança da faixa etária atendida pela Creche quanto seus interesses pautando-se no tripé brincar/cuidar/educar (CMEI, 2022, p. 09).

Observamos que o PPP enfatiza o trabalho com projetos, contudo não deixa explicitado o trabalho sobre relações étnico-raciais, nem mesmo práticas pedagógicas que visem a sua implementação (CMEI, 2022).

Outra discussão feita e que está presente no item “Avaliação”, dá-se em torno dos seguintes princípios que norteiam a prática pedagógica desenvolvida na instituição: [...] valorização das experiências culturais das crianças; [...] valorização da inclusão e do diálogo

(CMEI, 2022, p. 17). Esses processos e instrumentos avaliativos são justificados dentro deste espaço educacional que valoriza as interações pedagógicas adulto/criança, criança/criança e criança/ambiente. “Nessa perspectiva, a intencionalidade assume um caráter de premeditação – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação” (CMEI, 2022, p. 19). A partir dessas práticas pedagógicas poderiam ser implementadas ações e projetos voltados às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

O espaço de Educação Infantil se torna um cenário das diferenças culturais que coabitam em um mesmo espaço e se fazem presentes no ambiente educacional. Esse debate precisa de um tempo para se efetivar na prática, contudo, isso precisa ocorrer com a máxima urgência, visto que em janeiro de 2023 a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos de existência.

No PPP há uma discussão, mesmo que superficial, em relação à questão da diversidade no espaço escolar. “A diversidade de culturas existente reflete-se numa infinidade de recursos que culminarão nas diferentes formas em que cada criança experimentará esse contato com o mundo” (CMEI, 2022, p. 20).

A análise desse trecho indica uma preocupação com a formação das crianças, mas entendemos que essa formação deve contemplar o debate sobre as relações étnico-raciais no espaço educacional e fora dele, influenciando na construção da identidade da criança negra e no reconhecimento dos valores civilizatórios africano-brasileiro.

Lopes (2016, p. 82), destaca que “para tornar uma ausência cada vez mais presente, precisamos de uma reflexão sobre a identidade, pois a partir dela haverá o reconhecimento, visibilidade e a consciência dos direitos sociais”. O PPP em tela limita a discussão sobre as relações étnico-raciais no CMEI, trazendo a temática apenas na Semana da Consciência Negra, como mostra em uma de suas ações: “*Dia da Consciência Negra, 16/11 a 30/11, apresentações dos alunos com cantigas, danças, cartazes, filme ‘Kiriku’, histórias e lendas africanas, desfiles e apresentações*” (CMEI, 2022, p. 29, grifo nosso).

Portanto, os esforços para a construção da identidade das crianças negras, muito embora se faça presente na realização dessas ações, ainda se mostra insuficiente frente ao silenciamento da temática das relações étnico-raciais dentro do espaço educacional.

Considerações finais

Observou-se que o PPP enfatiza o trabalho com projetos, contudo não deixa explicitado



o trabalho com as relações étnico-raciais, nem sinalizam para práticas pedagógicas que visem a sua implementação. No que se refere à análise do Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil, foi possível identificar alguns avanços, mas também um alinhamento com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, fragilizando, dessa forma, o trato pedagógico/educativo das relações étnico-raciais na educação infantil.

A partir da análise dos documentos (PPP e o do Referencial Municipal) assim também como da fala das colaboradoras dessa pesquisa, procuramos compreender como as relações étnico-raciais estão sendo inseridas nas práticas pedagógicas elaboradas pelos profissionais do CMEI pesquisado, e a urgente necessidade de trabalhar a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Referências

BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. 2020. **Anais [...]**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID4260_24082020174103.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**, de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória para as modalidades da Educação Básica. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 1996. Lei de Diretrizes e Base.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 jan. 2022.



CANDAU, Vera M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, N. A. O papel da Educação na reprodução e manutenção do racismo da população negra: análise de projetos políticos pedagógicos de algumas escolas do município de Jequié-Ba. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 3., CONGRESSO NACIONAL DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2021. **Anais [...]**. 2021. ISSN: 2525-4588. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10205/10007>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DÓRIA, Arlete Rocha Miranda. **Discursos do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista**: analisando os contextos que permeiam a meta 1. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei nº 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo **emancipatório**. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. UFPR, n. 47, p.

19-33, jan./mar. 2013.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), 2001. (Módulo III, coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado).

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

ROCHA, L. J. P. **Educação infantil pré-escolar**: um espaço/tempo para práticas antirracistas. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil**: igualdade racial e diversidade. São Paulo: CEERT, 2012.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado**. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil, 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.]

SANTOS, Neilce do Socorro Coelho dos; SCANTLEBURY, Flora Cristine da Costa. Aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 na escola: subvertendo paradigmas para uma educação decolonial. *In*: SOUZA, Simone de Freitas Conceição; LOPES, Carla Joelma de Oliveira; MASCARENHAS, Carlos Alberto de Souza (org.). **Negritudes em tempo de cólera**: relações raciais no Brasil contemporâneo. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Como mudou? Salvador: Edufba, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços**



de educação infantil. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana. *In:* VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Resolução nº 006**, de 25 de maio de 2012. Regulamenta a Educação Infantil de Vitória da Conquista.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Lei nº 2.108**, de 11 de outubro de 2016. Plano Municipal de Educação.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil.** 2019.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). SMED. Núcleo Pedagógico. **Ofício nº 37**, de 2023.

Recebido: 26 de dezembro de 2023

Aprovado: 27 de dezembro de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

