

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

BEATRIZ BAUER

DIREITO A TER DIREITO
FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) E O DIREITO DAS CRIANÇAS À
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(SANTA CATARINA, 2020-2022)

FLORIANÓPOLIS

2025

BEATRIZ BAUER

DIREITO A TER DIREITO

FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) E O DIREITO DAS CRIANÇAS À
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(SANTA CATARINA, 2020-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Fávero Arend.

FLORIANÓPOLIS

2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Bauer, Beatriz

Direito a ter direito : Formação dos(as) professores(as) e o direito das crianças à História Afro-brasileira e Indígena na Educação Infantil (Santa Catarina, 2020-2022). / Beatriz Bauer. -- 2025.

152 p.

Orientador: Silvia Maria Fávero Arend

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2025.

1. Direitos das Crianças. 2. Educação Infantil. 3. História Afro-brasileira e Indígena. 4. Educação para as Relações Étnico-raciais. 5. História do Tempo Presente. I. Fávero Arend, Silvia Maria. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

BEATRIZ BAUER

DIREITO A TER DIREITO

**FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) E O DIREITO DAS CRIANÇAS A
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(SANTA CATARINA, 2020-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Silvia Maria Fávero Arend - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Prof. Dra. Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof. Dr. Thiago Reisdorfer
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Florianópolis, 15 de dezembro de 2025.

A minha mãe. Minha eterna gratidão por tanto.
Pelo incentivo, atenção, cuidado, doação e
amor.

AGRADECIMENTOS

*...Quem tem um amigo tem tudo
Se o poço devorar, ele busca no fundo
É tão dez que junto todo stress é miúdo
É um ponto pra escorar quando foi absurdo
...Quem tem um amigo tem tudo
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo
Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo
... O amigo é um mago do meigo abraço
É mega afago, abrigo em laço
Oásis nas piores fases quando some o chão e as bases
Quando tudo vai pro espaço, é isso.
Emicida*

O findar de um processo de pesquisa nos faz retornar às memórias dos altos e baixos que experimentamos durante o caminho percorrido. É como um longa-metragem que, nos seus mínimos detalhes, só a gente conhece. Nele estão os diferentes cenários, aqueles cheios de bonitezas, mas também aqueles doloridos, que nos rasgaram a alma, porque, enquanto a gente experencia a pesquisa, a vida continua acontecendo. Nela, as minhas diferentes versões seguiram atuando como pessoa, como filha, como mãe, como irmã, como amiga, como professora. Um filme da vida real, com seus personagens principais e coadjuvantes, com trilhas sonoras, risadas, tristezas, choros, pausas, crises existenciais e, particularmente, no meu caso, o exato ponto em que a pesquisa me salvou do momento pessoal mais desafiador e dolorido que vivenciei até hoje.

Acredito que a vida não é sobre partidas e chegadas, é sobre o trajeto, e especialmente sobre quem nos acompanha nesse percurso, sobre as conexões que estabelecemos com outras pessoas e sobre as marcas permanentes que elas deixam em nosso ser. A primeira pessoa que quero agradecer é a minha mãe, Maria Terezinha Rachadel, uma mulher que sempre nutriu a vontade pelo conhecimento, mas que, quando criança, não teve oportunidade de terminar seus estudos. Todavia, ainda assim, batalhou e incentivou a mim e aos meus irmãos na busca pelo conhecimento na escola e na universidade. Eu poderia dizer milhares de palavras e ainda seria muito pouco para agradecer a tua existência. Meu amor e gratidão a ti, mãe.

Agradeço aos meus dois irmãos: Laércio Bauer e Murilo Bauer. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, mesmo discordando, nos momentos de felicidades, mas também nos difíceis. Gratidão pelo respeito e compreensão com a “irmã trocada na maternidade”. Laercio, obrigada pelo presente em forma de afilhado, Luiz Eduardo de Abreu Bauer, que trouxe luz para nossas vidas. Murilo, gratidão por todo auxílio tecnológico nessa pesquisa e nas transcrições das fontes audiovisuais; sem ele, eu não conseguiria. Um agradecimento especial

à minha filha Ana Beatriz Bauer Schmitz, que, apesar de sempre me dizer que “o estudo só te leva para a terapia mãe”, nunca deixou de me apoiar e de muitas vezes me ouvir sem entender nada.

Há a família e os amigos. E depois... há os amigos que se tornam família. E sou muito grata a essa família que se faz presente no meu dia a dia. As minhas amigas e amigos de um tempo mais distante e de um tempo mais recente. As minhas amigas e amigos de infância e aquelas/aqueles que a profissão de docente me presenteou. As amizades improváveis planejadas pelo universo. Meu, muitíssimo obrigada. Vocês são essenciais na minha existência.

Quero começar agradecendo aquelas que compartilham a vida comigo desde a infância e adolescência. Às minhas *Eternas* Fabiana Nack, Fernanda de Souza, Cristiane Pamplona, Carla Martins e Simone Prim. Obrigada por serem lar carregado de afeto durante essa jornada. Amo vocês! Gratidão à minha amiga Manoela Grah pela presença ao longo de tanto tempo. Por estar ao meu lado em altos e baixos, mas principalmente pelas idas à praia, pela cerveja gelada, pelo chimarrão em dias frios e por sempre acreditar na nossa parceria. *Miga sua louca, amo tu!*

As minhas amizades construídas ao longo dessa carreira docente que tenho trilhado há exatos 26 anos. Ana Paula Izabel, Ana Malheiros, Fabiane Santiago Ferreira e Graziela Espíndola, gratidão pelos abraços apertados, pelas gargalhadas sinceras e pelos momentos inesquecíveis ao longo desses anos. As minhas amigas/irmãs nessa vida Bárbara Seolin e Patrícia Coelho Monteiro. Como sempre falamos, viemos parar aqui com mães diferentes porque nenhuma delas aguentaria nós três juntas. Gratidão por serem as minhas pessoas nessa vida. As minhas amigas Emanuela Back e Gabriela Schwinden, obrigada por serem presença nas alegrias e nas viradas de páginas durante toda e qualquer circunstância nesse caminhar. Gratidão por ter ao meu lado mulheres incríveis e professoras que eu tanto admiro e me inspiro! Estarei sempre aqui por vocês!

Ao meu casal de amigos Michelle de Souza e Murilo Augusto Galdino. Gratidão por ter uma amiga/irmã que me inspira e me tira do sério quase que na mesma medida. Que privilégio ter um amigo/irmão que me inspira sempre a ser uma pessoa melhor. Mu, obrigada pelas viagens filosóficas e Mi, gratidão por ser a minha pessoa namastê. A *Fea Fauer* ama vocês infinitamente e além.

A minha amiga Milena Brites Antunes, por ter chegado e ficado. Gratidão e saudade de tudo que a gente viveu, mas sabendo que ainda temos muitas primeiras vezes nos esperando. Obrigada por sempre me lembrar o quanto nossa amizade é valiosa e por estar sempre presente. Só a gente sabe o que já passamos e o quanto nosso encontro nessa vida é especial.

Aos historiadores do coração, aqueles que se tornaram os meus *Patrimônios Tombados* durante a graduação de História. Beatriz Martinelli, Letícia Stiehler Machado, Rafaela Andrioli, Lucas Eduardo Amaral, Matheus da Rosa Guimarães e Bruna Souza. Gratidão pelo afeto e acolhimento de vocês lá atrás, quando eu voltei a estudar. Obrigada por serem presentes, mesmo que à distância, e principalmente pelos assuntos mais aleatórios possíveis que só a gente poderia discutir nesse grupo. Que a vida seja generosa com o trilhar de cada um de vocês. Amo vocês, amigos e amigas.

Quero dizer que, realmente, *é junto dos bão que a gente fica mió*, e que maravilhoso foi nesse processo caminhar lado a lado com mulheres e pesquisadoras brilhantes, competentes e comprometidas com o campo da História das infâncias e juventudes. Vanessa Marques de Oliveira, Jedivan Maria da Conceição Silva, Beatriz Martinelli e Laís Martendal. Que bom poder falar sobre pesquisa, mas também partilhar a vida, os causos, as fofocas (sim, a fofoca move o mundo), as discussões profundas e o besteiro aleatório só para nós rirmos à toa também. Vocês são fontes de inspiração para mim e desejo poder aplaudir muito cada uma! Estarei sempre aqui.

Agradeço à minha turma de mestrado, mas em especial à minha *Panelinha* constituída de estudantes pesquisadores que eu admiro e que tive o privilégio de ter ao meu lado nessa caminhada. Ana Claudia Vieira de Freitas, Bruno Ulanoski dos Passos, Carlos Roberto da Silva, Dhuna Schwenke, Gabriela Silva de Souza, Gustavo Machado da Silveira e Julia Rossler da Rosa Oliveira. Foi maravilhoso compartilhar com vocês saberes, dificuldades, alegrias, frustrações, fofquinhas, cafés, mas especialmente ter um grupo para contar durante essa jornada que em muitos momentos foi tão dura conosco. Torço imensamente por vocês.

Eu tenho muitas memórias bonitas de professores que me deixaram marcas e amor pelos estudos tanto na Educação Básica quanto nas duas graduações que cursei, Pedagogia e licenciatura em História. Poderia listar muitos nomes (e no decorrer desse agradecimento alguns serão mencionados), mas tem uma professora em especial, que inclusive tem uma grande parcela de influência no meu trilhar pela pesquisa em História. Karen Christine Rechia, foi um privilégio ter sido sua aluna na graduação de Pedagogia e participado de um projeto de iniciação científica contigo, no qual me apaixonei pelos periódicos e pelo movimento estudantil. Até hoje lembro das tuas aulas, e foi nelas que eu decidi que em algum momento eu cursaria História e, para a minha surpresa e também alegria, reencontrei você como professora da turma de Educação Básica na qual realizei os estágios da licenciatura. Finalizar essa dissertação no mestrado em História nesta universidade traz consigo a indelével presença sua na minha trajetória acadêmica.

Durante a licenciatura em História nessa universidade, muitos docentes deixaram marcas bonitas que carrego até hoje comigo e que com certeza estão presentes nesse meu percurso pela pesquisa. Dentre eles, quero deixar um agradecimento especial às professoras Ana Luiza de Melo Andrade, Gabriela M. Marques e Caroline Jaques Cubas. Gratidão por serem docentes comprometidas com cada estudante que passou e passa por vocês. Minha admiração e carinho!

Durante o mestrado, as disciplinas ministradas e a atuação do professor Walderez Ramalho fizeram toda diferença. Professor, gratidão por compreender que cada um de nós está aprendendo a fazer pesquisa nesse período, pelo respeito a cada estudo mencionado nas suas aulas e pelo acolhimento das nossas dificuldades e inseguranças. Mas, especialmente por ser um docente comprometido em nos auxiliar a encontrar autores, leituras, reflexões que com certeza contribuíram no nosso fazer enquanto pesquisadores. E, por fim, por nunca nos deixar esquecer que “a responsabilidade da sua pesquisa é sua e isso é irrevogável” (Ramalho, 2024).

Aos professores Jorge Luiz Zaluski e José dos Santos Costa Junior, que me escutaram nas apresentações que fiz neste percurso em alguns eventos. As contribuições cirúrgicas de leituras e reflexões mencionadas por cada um influenciaram os caminhos que trilhei até aqui. Como é bom encontrar professores/pesquisadores tão generosos como vocês!

Minha gratidão e admiração ao professor Thiago Reisdorfer e a professora Cristiani Bereta da Silva, que foram gentis no aceite para a banca de qualificação e agora para a banca de defesa, e especialmente por terem sido atenciosos na leitura. Afirmo com convicção que vocês trouxeram contribuições assertivas nos questionamentos e apontamentos presentes de maneira implícita e explícita no texto que construí na minha pesquisa.

Destaco aqui meu agradecimento, afeto e admiração genuína à minha orientadora, professora Silvia Maria Fávero Arendt. Profa., gratidão pelo acolhimento na pesquisa, pela sensibilidade humana, pela generosidade em compartilhar seus saberes, por acreditar na minha pesquisa até nos meus maiores momentos de insegurança. Admiro a tua elegância, o teu comprometimento e a tua crença na pesquisa e na docência. Quando crescer, quero ser um pouquinho igual a ti! Com toda certeza, foi um grande privilégio poder ser orientada por uma mulher extraordinária e pesquisadora referência nos estudos da História das infâncias e juventudes nacional.

Aos colegas e encontros do grupo de pesquisa do Laboratório de Relações de Gênero e Família (LABGEF). Que bom fazer parte de um grupo de pesquisadores e pesquisadoras que compartilham saberes e reflexões para além da hierarquia acadêmica. Certamente nossos debates contribuíram nessa minha caminhada no mestrado. Ao secretário deste programa de

pós-graduação, Piter Kerscher. Obrigada por ser atencioso com minhas dúvidas e sempre responder meus e-mails.

Aos profissionais efetivos e temporários do CEI Maria José de Medeiros, no qual atuo como professora de Educação Infantil da rede municipal de Palhoça. Vocês sonharam junto comigo, me apoiaram, me incentivaram e me inspiraram a seguir em frente. Espero que muitos e muitas de vocês possam sonhar e realizar esse sonho de continuar estudando assim como eu.

As crianças, por serem os melhores seres humanos do mundo. Gratidão pela existência de vocês e por, ao longo desses anos, me transformarem na professora que sou. Essa pesquisa é para vocês!

Enfim, a todos e a todas que foram afetos, torcida e carinho ao longo dessa jornada até aqui. Meu agradecimento sincero!

Eu gosto de ser gente porque vivo entre a possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar. É viver a dialética de poder e não poder que satisfaz a minha presença no mundo, de um ser que é, ao mesmo tempo - e porque é - objeto da história e, no momento em que se reconhece objeto da história, pode vir a ser sujeito da história. (Paulo Freire, 2020, p. 212).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar como o direito das crianças à História afro-brasileira e indígena foi abordado nas formações continuadas dos (as) professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de Palhoça/Santa Catarina, no período compreendido entre 2020 e 2022. O estudo foi realizado a partir de dois grupos de fontes. O primeiro corresponde às legislações e documentos orientadores para a Educação Básica nacional, estadual e municipal. O segundo conjunto de fontes compreende os encontros de formação continuada em formato de *live* ao vivo, ofertados aos professores (as) da Educação Infantil do município de Palhoça e, posteriormente, salvos na plataforma no *Youtube* da Secretaria Municipal de Educação. As fontes foram analisadas a partir da metodologia da Análise de Conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin. Os referenciais teóricos que nortearam a investigação foram as contribuições da biopolítica, dos direitos das crianças, dos estudos da educação e da sociologia da infância, articulados à análise do discurso. O estudo se insere no campo da História do Tempo Presente, no qual o presente se compõe de “passados” que ainda fazem parte da história vivida. Esta pesquisa mostrou que a documentação legal nacional, estadual e municipal buscam garantir em seus discursos a inserção da História Afro-brasileira e Indígena desde a educação infantil como primeira etapa da educação básica. O escopo jurídico analisado demonstrou que os encontros de formação continuada ofertados aos professores podem ser uma das ferramentas que os sistemas de ensino público e privado devem utilizar para romper com o discurso predominante de uma História nacional eurocentrada. A investigação concluiu que há um movimento lento, porém importante, tanto no escopo jurídico quanto nas temáticas abordadas nos encontros formativos oferecidos aos profissionais de Educação Infantil.

Palavras-chave: Direito das Crianças; Educação Infantil; História Afro-brasileira e Indígena; Educação para as Relações Étnico-raciais; História do Tempo Presente.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate how children's right to Afro-Brazilian and Indigenous history was addressed in the continuing education of early childhood education teachers in the municipal network of Palhoça (Santa Catarina), between 2020 and 2022. The study was conducted using two groups of sources. The first corresponds to legislation and guiding documents for national, state, and municipal basic education. The second set of sources comprises continuing education meetings in live format, offered to early childhood education teachers in the municipality of Palhoça and subsequently saved on the YouTube platform of the Municipal Department of Education. The sources were analyzed using the Content Analysis methodology developed by Laurence Bardin. The theoretical references that guided the research were contributions from biopolitics, children's rights, criticism of adult-centrism, education studies, and the sociology of childhood, linked to discourse analysis. The study falls within the field of History of the Present Time, in which the present is composed of “pasts” that are still part of lived history. This research showed that national, state, and municipal legal documentation seeks to ensure the inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous history in early childhood education as the first stage of basic education. The legal scope analyzed showed that continuing education courses offered to teachers can be one of the tools that public and private education systems should use to break with the prevailing discourse of a Eurocentric national history. The investigation concluded that there is a slow but important movement, both in the legal scope and in the topics addressed in the training sessions offered to Early Childhood Education professionals.

Keywords: Children's Rights; Early Childhood Education; Afro-Brazilian and Indigenous History; Education for Ethnic-Racial Relations; History of the Present Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Florianópolis.....	50
Figura 2 - Traçado da primeira rota dos Caminho das Tropas e municípios atuais.....	51
Figura 3 - “Palhoças”.....	52
Figura 4 - Praça do Município - Final do Séc. XIX.....	53
Figura 5 - Índice de formação da EREER das redes estaduais.....	101
Figura 6 - Índice de formação da EREER das redes municipais.....	105
Figura 7- Entidades.....	125
Figura 8 - Selva Mãe do Rio Menino.....	126
Figura 9 - Antonieta de Barros.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Direito da (s) Criança (s) à Educação.....	43
Gráfico 2 - Étnico-racial/étnico-raciais.....	75
Gráfico 3 - Formação Continuada de Professores (as).....	96
Gráfico 4 - Seminários de Educação Infantil.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Fontes Jurídicas	9
Tabela 02 - Vídeos do Encontros de formação continuada para os professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Palhoça/Santa Catarina.....	10

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACT	Admissão em Caráter Temporário
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BC	Base Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DUDH	Declaração dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FEUFF	Universidade Federal Fluminense
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
HTP	História do Tempo Presente
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IES	Instituições de Educação Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIB	Movimento Indígena Brasileiro
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
MNU	Movimento Negro Unificado

OMEP	Organização Mundial da Educação Pré-escolar
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PEE	Plano Estadual de Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNBE	Plano Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SC	Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS INFÂNCIAS: QUEM TEM DIREITO A TER DIREITOS?.....	19
2.1 A CRIANÇA COMO AMEAÇA E SOLUÇÃO PARA O SUCESSO DO PAÍS: DA MORTALIDADE INFANTIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX A SUJEITO DE DIREITOS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	24
2.2 REDEMOCRATIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS PARA AS CRIANÇAS NO BRASIL. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE 1990.....	36
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO 1ª ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O DIREITO À HISTÓRIA ATRAVESSADO PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	42
2.4 O DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA.....	50
3. O DIREITO DAS CRIANÇAS À HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
3.1 A APROVAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 PROPÕE MUDANÇAS.....	61
3.2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).....	71
3.3 ERER ESTADUAL E MUNICIPAL: UMA DISTÂNCIA TEMPORAL QUE DEMONSTRA RESISTÊNCIA?	81
4. AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM PALHOÇA: O DIREITO DAS CRIANÇAS À HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES E PROFESSORAS: UM DIREITO DAS CRIANÇAS?.....	97
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (AS) EM PALHOÇA: UM PROCESSO EM MOVIMENTO.....	106
4.3. OS SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2020, 2021 E 2022 EM PALHOÇA.....	110
4.3.1 IV Seminário de Educação Infantil - 2020.....	114
4.3.2 V Seminário de Educação Infantil - 2021.....	122
4.3.3 VI Seminário de Educação Infantil - 2022.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134

REFERÊNCIAS.....	139
FONTES JURÍDICAS.....	139
FONTES AUDIOVISUAIS.....	141
BIBLIOGRAFIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

*Se criança governasse o mundo...o trânsito seria uma maravilha.
Guerras, se existissem, não teriam tiros nem bombas. Terminaram sempre bem, com amigos e inimigos guardados juntos na caixa da paz.
Os bancos teriam dinheiro para todos. Feito ali mesmo, rapidinho.
Fome? Não haveria, Comida? Seria feita sem fogo: salada de grama, farofa de areia, bife e caco de telha e suco de mentirinha.
Cada um teria sua casa, móveis, camas quentinhas para os filhos. E carinho, muito carinho.
[...] O jornal “de vez em quando” publicaria recados, retratos, curiosidades, convites, jogos, perguntas e ideias, muitas ideias. Jornalismo feito à mão: tinta, cola, tesoura, pincel e, naturalmente, papel.
[...] As árvores seriam coroadas “Rainhas da Natureza”, com seu reino doce, só de prazeres.
Todos os bichos seriam para sempre. Inquebráveis!
As praias, limpas. Os rios, cheios de peixes.
[...] uma banda tocaria todo dia. Música é fundamental! É oxigênio que entra pelo ouvido.
Afinal, se criança governasse o mundo, sabe o que ele seria?*

(Marcelo Xavier)

Se as crianças governassem o mundo, como ele seria? Possivelmente, distinto do que ele é atualmente. Um mundo mais inclusivo e sem violências? Ou ainda um mundo com mais problemas? Mas quem de nós, adultos, ousaria deixar a arte de governar o mundo nas mãos infantis? Possivelmente, é utópico dar às crianças essa responsabilidade, já que, para a filosofia foucaultiana, governar é exercer poder sobre si mesmo, sobre o outro e sobre todas as coisas com as quais nós, humanos, nos relacionamos. Supostamente deixar que as crianças governem o planeta é de fato um grande sonho, beirando a ilusão. No entanto, apesar de as crianças terem menor experiência de vida, elas também são capazes, no decorrer de seu crescimento durante a infância, de administrar escolhas e renúncias em seu presente. O pesquisador indígena Ailton Krenak (2022, p. 94) afirma que “ao chegarmos ao mundo já somos”. As crianças, ao nascerem, afetam e modificam o mundo ao seu redor. Elas já existem no presente, para além do futuro que talvez possa não existir.

Nessa premissa, se chegamos à vida adulta, é porque já fomos crianças em algum momento de nossa existência. Todavia, experimentamos a vida infantil e cada tempo presente de maneira diferente, já que as sociedades, ao longo do tempo, construíram formas diversas de viver esse momento da vida. Portanto, a infância do ponto de vista da História é um fenômeno plural, que se apresenta de forma diferente em função do tempo histórico, do espaço e dos marcadores como classe social, raça, relações de gênero, religião, etc.

Na perspectiva histórica, a partir dos discursos contidos na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989). Uma nova forma de reconhecimento da criança como indivíduo passou a estar presente no Ocidente. O historiador Humberto Miranda (2018, p.163) afirma que “a historiografia contemporânea sinaliza que, no Brasil, as primeiras leis voltadas para crianças e adolescentes não os concebiam como ‘sujeitos de direitos’, mas sim como seres tutelados inseridos em processos econômicos, políticos e sociais que tinham como foco os adultos”.

Nesse sentido, ao longo do século XX no Brasil, os direitos para as infâncias foram construídos a partir do respaldo jurídico e contemplaram também a educação. Com isso, o ensino escolar passou do assistencialismo para a noção de direitos, principalmente por buscar atender às demandas oriundas dos acordos internacionais mencionados no parágrafo anterior. A Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Crianças destacaram em suas redações a educação como direito humano, influenciando posteriormente nas noções de infância e ensino. Nessa cinesia de mudanças, ao final desse século, a Constituição Brasileira de 1988 foi a primeira legislação que outorgou às crianças e aos adolescentes a condição jurídica de sujeitos de direitos. Subsequente ao documento constitucional, tivemos, em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses dois documentos legais são considerados pelos Operadores do Direito como marcos na História das crianças e adolescentes brasileiros. A partir dessa conquista legal, políticas públicas passaram a ser idealizadas para a proteção, saúde e educação de crianças e adolescentes. Todavia, temos um hiato entre a lei e as ações do Estado e da sociedade civil, assim como as demandas da sociedade também dependem de tempo para serem atendidas. No Brasil, com frequência, os meios de comunicação de massa informam que os direitos são¹ negados às crianças, mesmo que leis internacionais e nacionais garantam a elas proteção, saúde, alimentação, educação, entre outros. Sobre os desafios que circundam as infâncias, a pesquisadora Sônia Kramer, frisa que:

Todos os que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas para a infância enfrentam neste início de século imensos desafios. Questões relativas à

¹O jornal O globo de 24/06/2020 noticiou que direitos básicos de criança grávida foram violados em Santa Catarina, afirma especialista no Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com a reportagem, a criança sofreu violência institucional com recusa de hospital em interromper gestação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/06/direitos-basicos-previstos-no-eca-foram-violados-no-caso-de-estupro-de-menina-em-sc-aponta-especialista.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2024. O Jornal Nacional do dia 10/06/2024 foi ao ar noticiando que imagens de crianças e adolescentes brasileiros de 10 estados são usadas sem consentimento por plataforma de IA invadindo a privacidade dessas pessoas. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12666500/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis (Kramer, 2011, p. 94).

Os desafios frente à garantia de direitos às crianças trazem consigo complexidades tanto na educação quanto nas políticas públicas direcionadas às infâncias em cada tempo presente. Para os historiadores Reinaldo Lindolfo Lohn e Emerson Cesar Campos (2017, p. 108), analisar o presente é entendê-lo como parte de um processo aberto e indeterminado. Nesse sentido, os direitos e as políticas educacionais derivam de contextos históricos ainda em transformações, ora rompendo com o passado, ora promovendo continuidades. Todavia, problematizar essas questões requer compromisso político e ético com as infâncias como parte da história do tempo presente. Compreendendo que, para além da crítica a esses e outros desafios, é possível entender o presente como algo vivo, no qual forças e acontecimentos atuam na sociedade, a fim de modificá-lo e, possivelmente, transformá-lo. Nessa perspectiva, as historiadoras Angélica Muller e Francine Iegelski destacam que:

É preciso que o historiador assuma seu lugar no presente e que ele seja capaz de analisar contextos históricos mais recentes, com fortes impactos na vida contemporânea. O historiador do tempo presente, ao comunicar a opacidade dessas conjunturas, desencavar aquilo que está vivo, oferece uma compreensão não necessariamente fugaz no nosso presente, talvez, ao contrário, ele proporcione uma interpretação sobre as transformações do presente que nos permitirá entendê-lo para além de uma transitoriedade dos instantes. (Muller; Iegelski, 2022, p. 23)

José Saramago (Ano), em seu livro “A Bagagem do viajante”, discorre sobre nossa experiência em viver, em afetar e ser afetado, fazendo o seguinte questionamento: “Não seremos todos nós transformadores do mundo?” Pensar nessa afirmação de Saramago me leva a reflexões sobre a minha história e minha escolha de pesquisa. Antes de ser historiadora, eu sou uma professora de Educação Infantil; no entanto, a graduação em História me modificou e me tornou uma outra profissional. Foi a partir dos estudos e pesquisas enquanto frequentava o curso de História em licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) que comecei a observar sob outras lentes o cotidiano da minha docência. A partir dos estudos teóricos e reflexões acerca da minha prática, como também de outras colegas de profissão, incômodos fomentaram interesses por diferentes investigações. Os direitos das crianças à História afro-brasileira e indígena foram sempre uma temática que me causava desconfortos. A pergunta de Saramago esbarra com o meu lugar de docente e de historiadora, nos quais me sensibilizar e procurar as mudanças é imprescindível no tempo presente.

A partir desse desconforto, meu olhar se tornou mais apurado em relação aos documentos legais voltados para os direitos das crianças e aos dispositivos orientadores voltados para a educação. As leis são um passo importante no processo de transformações das sociedades, pois, nos regimes democráticos, elas geralmente são fruto dos anseios, das tensões e dos consensos entre os diferentes grupos sociais. Os estudos que começaram nas disciplinas de História Indígena, História de África I e História de África II durante a Licenciatura em História passaram a compor um processo de reeducação ao qual ainda me encontro. Nestas disciplinas, fui conduzida por reflexões que me fizeram questionar ainda mais o modelo de sociedade e de educação eurocêntrica experienciado pela maioria das pessoas. Nos debates em sala de aula, eu sempre pensava: e a Educação Infantil? Onde está a História afro-brasileira e indígena na Educação Infantil? Como e onde esses conhecimentos são garantidos? Por que, quando se trata de Educação Básica, a Educação Infantil ainda permanece invisível em alguns discursos?

Comumente, pensar o direito à História afro-brasileira e indígena passa apenas pelas aulas de História do ensino fundamental II e/ou ensino médio, porém, ela deve se iniciar no início da Educação Básica brasileira, na pré-escola (4 e 5 anos), conforme apontam as legislações nacionais. Na Educação Infantil, cabe às pedagogas e pedagogos possibilitarem condições para que as crianças, já na primeira infância, possam ter acesso ao referido conteúdo. O Currículo do Território Catarinense (2019, p. 114) frisa que a ação dos professores e professoras se dá como mediadora dos processos práticos na efetivação da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Uma prática docente adultocêntrica afeta o direito das crianças de aprender, questionar e construir sentidos sobre seu tempo presente. Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante (2021a, p. 204) destaca que “contestar o adultocentrismo é se pôr em oposição a um dispositivo de poder que apaga singularidades com o apoio de toda uma estrutura pedagógica. Para que as crianças possam ser “sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva” (DCNEI, 2010, p. 12), corroborando com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a ação dos adultos precisa ser investigada.

No campo da História da infância brasileira, o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena deve ser considerado um campo importante de reflexões, para que todas as crianças possam se ver representadas nesse espaço coletivo, especialmente no sentido de transformação de uma estrutura social racista que tem se tornado cada vez mais presente e naturalizada, “mesmo que sem intenção”. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019, p. 1035),

afirma que, “nos processos e práticas educacionais que incidem e constituem as crianças, desde o início, estão presentes recortes de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social, produzindo diferenças”. A autora salienta que as diferenças fazem parte das experiências de infância. Nesse sentido, o antirracismo precisa de vontade para ser manifestado, precisa de acesso ao conhecimento, de reflexões e de uma “educação capaz de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos” (Carine, 2023, p. 20). Tendo em vista a importância das instituições de Educação Infantil como um espaço de sociabilidades entre crianças-crianças e crianças-adultos, esta pesquisa tem como problema central: Como o direito das crianças à História afro-brasileira e indígena aparece nas formações continuadas dos (as) professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de Palhoça em Santa Catarina, no período de 2020 a 2022?

A partir do problema e das tensões que circundam a infância e suas urgências, esta pesquisa seguirá por alguns questionamentos: Como estas formações debatem o direito à História afro-brasileira e indígena na Educação Infantil? A educação para as relações étnico-raciais é contemplada nos encontros formativos para a Educação Infantil? Quais as principais temáticas que são abordadas nestas formações no período selecionado para esta investigação? Qual a ideia/perspectiva de criança e de infância que aparecem nessas formações? Elas correspondem aos conceitos apontados nos documentos legais nacionais e municipais? Como as Leis nº 10.639 de 2003, e nº 11.645 de 2008, se articulam as diretrizes apresentadas na Base Curricular do Município de Palhoça, tendo em vista esse direito das crianças?

O estudo trilhou por um caminho constituído de três objetivos. No primeiro, investiguei legislações e documentos orientadores da educação que contemplam a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a fim de verificar em que aspectos os documentos municipais corroboram, contradizem ou mesmo silenciam o que está legislado em nível nacional. Posteriormente, examinei os documentos legais federais, estaduais e municipais que tratam da educação para as relações étnico-raciais, com o intuito de compreender em que sentido o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena está garantido pela legislação. Para finalizar, analisei os vídeos das formações continuadas oferecidas aos professores de Educação Infantil da rede municipal de Palhoça/Santa Catarina entre os anos de 2020 e 2022 à luz do conjunto jurídico municipal, estadual e federal, averiguando se o direito das crianças ao ensino de História afro-brasileira e indígena esteve assegurado pelo município.

No meio desse escopo de objetivos, é importante a compreensão de que as infâncias se constituem a partir das formas que a sociedade compreende as crianças. Sonia Kramer (2011,

p. 96) afirma que “as visões de infância são construídas social e historicamente”. A autora ressalta que a inserção concreta das crianças na vida coletiva e seus papéis variam com as formas de organização social. Nessa esfera das mudanças, colocar em prática os direitos políticos das crianças, especialmente o que se refere ao acesso à História afro-brasileira e indígena na Educação Infantil, passa pelas tensões no campo político e social. Essas tensões estão presentes nas relações cotidianas e nos modos de viver. Nesse contexto, novas relações sociais se estabelecem entre escolhas e ausências a garantir ou não esses direitos, representando as formas de pensar de uma determinada época, grupo e/ou local. Como destacam Rossato e Cunha:

[...] a intenção de associar historicamente culturas políticas e sociabilidades pressupõe, em termos teórico-metodológicos, que o campo político não se reduz a mera instância ou domínio delimitado, tampouco a uma superestrutura. Ao contrário, ele é entendido como um domínio que situa as relações sociais e suas representações numa dada historicidade, de maneira a captar a complexidade do tempo presente e a dar relevo às relações de forças desiguais nele existentes, que compreendem práticas sociais que jogam com os sistemas instituídos através de simulações, ou reciprocidades, que podem sugerir submissão e legitimação automática, mas são, antes, manobras e astúcias cotidianas para sobreviver e para inventar espaços de autonomia (Rossato; Cunha, 2017, p. 6).

Relacionar as formas de convivência com as maneiras de pensar politicamente, é compreender que o político está nas instituições, nas organizações sociais, na maneira que nos relacionamos, nos processos de resistências, na luta e aquisição por direitos. Essas relações são também construídas a partir do poder, estabelecido entre os diferentes indivíduos, entre os coletivos e entre as instituições. Michel Foucault (2023, p. 274) declara que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce”. Para o autor, o poder só existe nas ações. Isto é, há sempre tensões no campo do espaço e tempo histórico, nos quais processos de disputas e resistências constituem as sociedades em seus tempos presentes, onde a vida compartilhada se apresenta em movimento de construção e reconstrução. Para Silvia Maria Fávero Arend e Reinaldo Lindolfo Lohn (2022), as experiências compartilhadas produzem representações com linguagens e códigos que auxiliam na compreensão da vida em sociedade. Para os autores, as sociabilidades devem ser compreendidas “como práticas do convívio apreendidas historicamente, heterogêneas e mutáveis, por meio das quais as culturas políticas são operadas” (Arend; Lohn, 2022, p. 114).

Os direitos das crianças se inserem nessa perspectiva, pois seguem se modificando e se adequando às formas de viver ao longo do tempo histórico, se moldando às concepções de infância que foram sendo construídas, aprendidas e reproduzidas socialmente. O pesquisador

Rodrigo de Sá Motta (2014, p. 09), definiu cultura política como “um conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva”. Nesse sentido, a preocupação com a vida das crianças, a filantropia e a caridade voltada para os cuidados infantis, os movimentos sociais em busca do direito das crianças à educação, compuseram formas pelas quais as pessoas passaram a compreender a importância da vida infantil, especialmente no século XX. Norberto Bobbio (2004, p. 38) afirma que aquilo “que parece fundamental numa época histórica e numa determinada sociedade não é fundamental em outras épocas ou outras culturas”.

Nessa lógica, os direitos não são permanentes, eles podem ser mantidos e/ou perdidos, assim como os sujeitos a quem as legislações concedem e/ou retiram direitos. Refletir sobre o direito aos saberes históricos e culturais produzidos pelas populações indígenas e afro-brasileiras como protagonistas na história brasileira, a partir do campo da História do Tempo Presente, permite que o pesquisador problematize questões que não pertencem apenas ao passado, mas que permanecem em disputa nos discursos e práticas. O historiador François Dosse (2012, p. 06) afirma que a “não contemporaneidade do contemporâneo” é uma premissa da abordagem da História do Tempo Presente (HTP), na medida em que compreendemos que determinados problemas do passado não estão encerrados no passado, pelo contrário, eles ainda fazem parte do presente.

Nesse sentido, para que o que está prescrito na lei seja implementado, é importante que pesquisas possam auxiliar em reflexões acerca das aproximações e distanciamentos entre o discurso legal e sua aplicabilidade. Principalmente, que possam contribuir intencionalmente nas mudanças das estruturas eurocêntricas às quais permanecemos sujeitos. Para Foucault (2014, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Analisar as formas como os direitos das crianças foram geridos é entender a escola como uma instituição que se constitui em um campo fértil de disputas eivadas de relações de poder. Como afirma Nilma Lino Gomes (2012, p. 60), a escola tem um papel importante a cumprir, pois o direito das crianças à História afro-brasileira e indígena é relevante quando ainda há um silenciamento acerca desses processos históricos. A autora frisa a importância de questionar a distribuição e organização curricular, tanto nas instituições de Educação Infantil quanto nos cursos de formação dos professores (Gomes, 2019, p. 1023). Os discursos encontrados nos documentos orientadores e curriculares, assim como nos encontros formativos, constituem uma maneira de poder que produz o que é verdadeiro e legítimo para as instituições escolares; ainda que não

sejam permanentes, seguem compondo um campo de poder e de disputas entre as lutas sociais e interesses políticos.

No sentido de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, na primeira fase com as fontes, precisei selecionar as legislações nacionais, estaduais e municipais relevantes para o problema proposto. Na busca por organizar esse material, foi elaborado um protocolo de análise de conteúdo (AC) na perspectiva de Laurence Bardin (2004), que aponta a AC como um conjunto de técnicas para diferentes comunicações: agendas, imprensa, entrevistas, exposições, discursos, literatura, entre outros. Como a pesquisadora afirma (2004, p. 09), a “análise de conteúdo se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de dados qualitativos por meio da AC destaca-se pelas possibilidades com os diversos tipos de comunicação produzidos pela humanidade. Com o objetivo de compreensão sobre o tema pesquisado a partir dos resultados presentes no processo analítico, aplicado às fontes e aos seus discursos explícitos e implícitos, é possível encontrar “a riqueza da produção e análise de dados qualitativos, ao identificar as minúcias, os pormenores e a essência que os sujeitos atribuem ao tema” (Valle; Ferreira, 2025, p. 07).

As leis e documentos orientadores selecionados para este estudo foram gestados a partir de documentos jurídicos já existentes e de leis e documentos internacionais. Nesta seleção busquei me orientar a partir dos objetivos e problema de pesquisa para definição dessas fontes, especialmente as legislações nacionais voltadas para a Educação Infantil e a pertinência delas ao tema e ao recorte temporal estabelecido. Ao me debruçar sobre o conjunto jurídico produzido para a educação, encontrei um número significativo de leis, diretrizes, referenciais, resoluções, pareceres², entre outros. No entanto, como existia um prazo determinado para a realização desta pesquisa, algumas escolhas foram necessárias a partir de alguns critérios estabelecidos previamente. Em vista disso, segui dois indicadores que serviram de subsídios durante a preparação e exploração dessas fontes que destaco aqui: as leis e/ou documentos deveriam ser aqueles vigentes no período ao qual as formações continuadas foram realizadas pela rede municipal de Palhoça (2020, 2021 e 2022) e estarem diretamente ligadas aos direitos das crianças na Educação Infantil, mais especificamente ao direito à educação e ao direito à história afro-brasileira e indígena. Nas tabelas abaixo estão contempladas as fontes legais selecionadas.

² Na teoria do direito, as fontes estatais consideradas formais são compostas de leis, decretos, regulamentos, entre outros. Elas brotam de circunstâncias políticas, geográficas, econômicas e sociais. Elas são processos e/ou meios pelos quais as normas jurídicas se consolidam como legítimas e obrigatórias. Ver mais em: DINIZ, Maria Helena. Fontes do Direito. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, junho de 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/157/edicao-1/fontes-do-direito>.

Tabela 1 - Fontes jurídicas

Leis e documentos Nacionais	Ano
Constituição Brasileira	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996
Lei nº 10.639	2003
Parecer do CNE/CP nº03	2004
Resolução nº 01 (ERER)	2004
Lei nº 11.645	2008
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)	2010
O Plano Nacional da Educação (PNE)	2014-2024
Parecer do CNE/CEB nº 14	2015
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017
Leis e documentos Estaduais	Ano
Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	2019
Plano Estadual de Educação (PEE)	2015-2024
Resolução CEE/SC nº 04 (ERER)	2022
Leis e documentos Municipais	Ano
Base Curricular do Município de Palhoça	2019
Estatuto do Magistério de Palhoça	2010
Plano Municipal de Educação (PME)	2014/2024
Resolução COMED/PH nº 02 (ERER)	2024

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A partir das fontes legais selecionadas, seguiu-se na construção de um inventário, ou seja, um processo de identificação e seleção dos discursos contidos nesses documentos de forma mais ampla, correlacionados ao direito das crianças à educação e à história afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, foram construídos apêndices com termos selecionados para buscar nos documentos jurídicos dados que auxiliassem nas reflexões. Mantendo o problema e os objetivos como pano de fundo, selecionei alguns indicadores que subsidiaram a preparação para essa nova exploração das fontes. A partir das primeiras tabelas construídas, observei e selecionei unidades de análises, como palavras, frases e/ou segmentos de textos que se relacionavam diretamente com a finalidade da pesquisa: direito da (s) criança (s), Educação Infantil, étnico-

racial, formação continuada de/dos/para professores e professoras, direito da (s) criança (s) à educação/direito à educação, direito da (s) criança (s) à história/direito à história, pré-escola e ensino de história. Em cada documento legal foram retirados excertos que contivessem esses termos, identificados em uma tabela.

O resultado apontado por esses indicadores continuava vasto e precisava de um tratamento mais refinado e objetivo. A partir das unidades de análise já selecionadas e do reagrupamento dos respectivos resultados, foi possível observar, em um novo levantamento no material, que nem todos os excertos se relacionavam com o objeto de estudo. Por exemplo, no apêndice Educação Infantil, muitos dos resultados tratavam do espaço físico das instituições, dos cursos de graduação em pedagogia, entre outros. Portanto, desse grupo de excertos, foram mantidos apenas aqueles que se relacionavam com o direito das crianças à Educação Infantil e que se correlacionavam com a história afro-brasileira e indígena, organizados em três apêndices com base nos respectivos indicadores: direito das crianças à educação, étnico-racial e formação continuada de professores (as). A partir dos resultados desta análise, foram construídos gráficos com os resultados respectivos dos indicadores que serão apresentados nos três capítulos que compõem esta pesquisa.

O segundo grupo de fontes compreende os Encontros de formação continuada para os (as) professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Palhoça/Santa Catarina, nos anos de 2020, 2021 e 2022, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 2 - Vídeos do Encontros de formação continuada para os professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Palhoça/Santa Catarina

2020- IV Seminário da Educação Infantil – Palhoça/SC				
Tema: 30 anos do ECA: direito, diversidade e inclusão				
Data	Horário	Tema	Palestrante(s)	Duração
13/08	19:00	As minúcias da vida cotidiana: do fazer fazendo da docência na Educação Infantil.	Dr. Altino José Martins Filho Ms. Odimar Lorensen Coord. Maria Luiza B. Germano Coord. Suzana de Souza	2:36:45
18/11	19:30	Viver a Infância na Educação Infantil.	Dr. Altino José Martins Filho Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	2:32:30
	20:30	Direito de Proteção à infância num cenário de vulnerabilidades.	Doutoranda Ana Brasil de Oliveira Mestranda Maria Gabriela de Abreu	

Data	Horário	Tema	Palestrante(s)	Duração
19/11	19:00	Como A Educação Sexual e os Estudos de Gênero podem estar presentes na Educação Infantil.	Dra. Jimena Furlani Dra. Juliane Di Paula Queiroz Odinino	2:11:02
20/11	19:00	Quem é e qual o lugar da criança indígena no ECA?	Dra. Helena Alpini Rosa Dr. Jackson Alessandro Peres	2:31:57
	20:00	Direitos das Crianças: Um diálogo a partir da perspectiva étnico-racial; As literaturas de temática das Culturas Africanas e Afro-brasileira na Educação Infantil.	Doutoranda Cintia Cardoso Doutoranda Tatiana Valentin Mina Bernardes Especialista Vanessa da Silva	

2021- V Seminário da Educação Infantil – Palhoça/SC

Tema: Freire e Vygotsky: diálogos e conexões para uma infância na perspectiva emancipatória

Data	Horário	Tema	Palestrante(s)	Duração
29/06	19:00	Paulo Freire e docência: questões em Debate.	Dr. Lourival José Martins Filho Ms. Odimar Lorenset	2:29:01
		Quais os fios que tecem o currículo da Educação Infantil?	Mestrando Paulo Roberto Espírito Santo Especialista Lucilene Irma Bernardo Silveira Especialista Renata Mercatório Caim	
17/08	19:00	L.S. Vygotsky e o papel do adulto no desenvolvimento e na educação da criança.	Dra. Zoia Prestes Mediador: Prof. Ms. Odimar Lorenset	2:17:05
18/08	19:00	Paulo Freire e o diálogo com as infâncias: conectividades e poéticas na/da cidade.	Dr. Adilson De Angelo Dra. Karina Rousseng Dal Pont. Ms. Maria Gabriela Abreu	2:07:44
19/08	19:00	Literatura infantil: leitura(s) da materialidade, da palavra e da imagem como caminhos para a emancipação.	Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler Dra. Gisele Gonçalves	2:03:46
	20:00	"Paulo Freire, presente!". Currículo da Educação Infantil à luz do pensamento freireano.	Dra. Aline Helena Rebelo Dra. Gisele Gonçalves	

2022- VI Seminário da Educação Infantil – Palhoça/SC

Tema: As linguagens da infância nos Quintais da Educação Infantil

Data	Horário	Tema	Palestrante(s)	Duração
10/08	19:00	Linguagens na/da infância: cem mundos para descobrir.	Prof. ^a Ana Paula da Silva Galdino Dra. Elaine Maria Silva dos Santos	1:27:54
23/08	19:00	Docência na Educação Infantil: arte contemporânea, crianças e narrativas.	Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho Ms. Odimar Lorenset	1:56:56

Data	Horário	Tema	Palestrante(s)	Duração
24/08	19:00	Educação de crianças: entre telas, natureza, arte, cultura na escola e nos espaços da cidade.	Dra. Mônica Fantin Prof. José Douglas Alves dos Santos	2:24:16
		As imagens e as linguagens infantis na documentação pedagógica.	Dra. Gil Menslin Prof. José Douglas Alves dos Santos	
25/08	19:00	Os bebês, sujeitos de linguagens.	Dra. Ângela Scalabrin Coutinho Dra. Gisele Gonçalves	2:37:59
		Brincadeiras e interações: as experiências das crianças com as linguagens na Educação Infantil.	Dra. Fernanda Gonçalves Dra. Gisele Gonçalves	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Estes encontros oferecidos aos professores da rede municipal fazem parte do calendário anual de formações continuadas desde 2017 e, que a partir de 2020, devido à situação de pandemia da Covid-19³, aconteceram de forma on-line pela plataforma *Youtube*. As fontes audiovisuais, como fontes de pesquisa, são desafiadoras e trazem consigo “imagens e sons obtidos ‘diretamente’ da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados”. (Napolitano, 2008, p. 235). O conteúdo dos discursos presentes nesses encontros formativos e salvaguardados como fontes audiovisuais, é considerado nesta pesquisa como documentos da gestão educacional pública produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Palhoça, a partir das legislações vigentes no município.

Os encontros formativos foram ofertados no período noturno, com duração de duas a duas horas e trinta minutos, com mediadores e palestrantes escolhidos pela SME. Essas formações aconteceram ao vivo e, depois, foram fixadas na página da Secretaria da Educação (SME) do município na plataforma *Youtube*. Em algumas delas havia um formulário do *Google* para que aqueles que tivessem questionamentos durante o encontro preenchessem e enviassem. Esses formulários chegavam até os responsáveis pelo setor da educação da secretaria do município, que, por sua vez, selecionavam as perguntas que seriam feitas após a explanação dos palestrantes. O número de perguntas variava de acordo com a demanda, mas principalmente com o tempo que restava dos encontros, e em alguns deles não houve questionamentos aos convidados. Os palestrantes convidados eram professores universitários, professores da própria rede de Palhoça ou ainda algum profissional do setor da secretaria de educação municipal.

³Patologia provocada pelo coronavírus, caracterizada como pandemia em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Pandemia marcada por um rápido contágio com altos índices de mortalidade. As medidas sanitárias e de isolamento social que afetaram grande parte da população mundial.

Os encontros foram transcritos por meio do procedimento realizado no sistema operacional *Linux (Fedora OS)*. Foram utilizados dois softwares de código aberto: *yt-dlp* e *Whisper*. O *yt-dlp* é um programa que permite baixar vídeos e áudios da internet, especialmente do *YouTube*, e separar apenas o áudio, salvando-o em formatos como *MP3*. O áudio extraído foi então processado pelo *Whisper*, que é um software capaz de transformar fala em texto, gerando uma transcrição escrita do que foi falado no vídeo. Dessa forma, o áudio do vídeo foi convertido em texto, facilitando a análise do conteúdo. As transcrições então passaram por revisão e correção no programa *Word* e, posteriormente, foram salvas e armazenadas em formato de *PDF*.

Nos textos transcritos foi aplicada a análise de conteúdo a partir dos 3 indicadores já utilizados nas fontes jurídicas: direito das crianças à educação, étnico-racial (ais) e formação continuada de professores e professoras. Nesse processo, foram destacados a presença da temática e os “silêncios”, nos quais os saberes afro-brasileiros e indígenas estavam ausentes. Os dados dessas análises estão presentes em tabelas e apêndices construídos para cada vídeo.

A interpretação desses dados se apoia nos referenciais teóricos que dialogam com a categoria analítica do discurso, relacionando-se com a noção de direitos compreendida como um conjunto de normas (orais e/ou escritas) que regulam a vida das pessoas nas sociedades. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu, no famoso texto a “Força do Direito”, os direitos no mundo Ocidental são produto de lutas travadas entre os diferentes grupos sociais. Para o filósofo Norberto Bobbio (2004, p. 29), proclamar o direito dos indivíduos, não importa em que parte do mundo se encontrem, é diferente de desfrutá-lo efetivamente. Ou seja, conceder de forma legal direitos às crianças e adolescentes, se difere de garantir esses direitos nas políticas sociais.

Nesse sentido, a infância compreendida nesta pesquisa faz parte de um “lugar” caracterizado pelas decisões das pessoas adultas. Como ressaltam as pesquisadoras Maria Carolina Zapiola e Maria Florenica Gentile (2023), é compromisso dos adultos a garantia de direitos às crianças e adolescentes, como alimentação, moradia, escola, proteção, entre outros. Segundo as autoras (2023, p. 125), “tanto las políticas y tratamientos institucionales que se desarrollaron para atender las infancias “normales”, como las dirigidas a las infancias “desviadas” fueron construyendo un progresivo andamiaje estatal y organizacional de atención a los niños y niñas.”

Para a escrita da História de crianças e adolescentes, o conceito de adultocentrismo é de grande relevância, pois a adultez tem formas discursivas e de poder que governam a infância de diferentes maneiras ao longo do tempo histórico. A presença do adulto se faz nas redações

legais, nas instituições e nos procedimentos escolhidos a fim de garantir ou negar direitos às crianças. Para o jurista Assis da Costa Oliveira (2021, p. 959), há uma hegemonia adultocêntrica tanto nas práticas docentes como também nos discursos vigentes nos documentos legais. Essa perspectiva igualmente se fez presente por longa data na historiografia produzida sobre as infâncias e adolescências no Brasil. O historiador Tenório Cavalcante (2021a, p. 201) define adultocentrismo “como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas”.

Nessa perspectiva, analisar as fontes selecionadas para este estudo sob a lente do que os discursos jurídicos e pedagógicos enunciam possibilita perceber os arranjos, as disputas e as “resistências” que estiveram (e ainda se fazem presentes) na garantia dos direitos das crianças. Foucault (2014, p. 08), ao afirmar que “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”, sugere que o discurso é composto por um conjunto de práticas e saberes sociais, nos quais existem regras invisíveis que o limitam. Os discursos, ao mesmo tempo podem incluir determinados direitos e sujeitos, também podem excluir outros; além disso, a forma como são organizados e por quem ele é dito, influencia na produção de realidades a partir de regras e normas. A pesquisadora Izabel Christina Friche Passos (2019, p. 02) afirma que “em Foucault discurso é o que emerge ou se dá a ver, a partir de um trabalho de análise operada sobre material linguístico (textos e falas). Mas não exclusivamente, pois pode incidir também sobre visibilidades materiais não-discursivas”.

Nessa perspectiva de construção dos direitos a partir das práticas discursivas, esse trabalho se insere na abordagem da História do Tempo Presente. Ela dialoga com diferentes áreas do conhecimento, compreendendo que essa conversa permite refletir acerca das tensões e disputas forjadas em torno dos direitos das crianças. Essas disputas, por sua vez, nos conduziram para o presente como o conhecemos hoje. Quando os direitos foram projetados, havia, no pano de fundo, expectativas para que as infâncias fossem valorizadas na sociedade de uma outra maneira daquele presente, que para nós hoje é passado. Reinhart Koselleck (2014, p. 308) destaca que “o espaço de experiência e o horizonte de expectativas não podem ser remetidos um ao outro de forma estática. Eles constituem uma diferença temporal no presente, entrelaçando o passado e o futuro de modo desigual”. Nessa perspectiva, os discursos e as relações de poder estabelecidos a partir das relações sociais entre as pessoas e as instituições constituíram-se das experiências e das expectativas que possuem relação direta com o passado e o futuro de cada um em seu presente.

No caso dessa pesquisa, estão presentes reflexões com o campo da educação, da sociologia da infância, da formação continuada e da educação para as relações étnico-raciais, pois eles dialogam e podem contribuir em debates importantes para análise do problema e das fontes desse estudo. François Dosse (2012) afirma que trabalhar com o presente é dialogar com pesquisadores de outras áreas do conhecimento, tais como cientistas políticos, antropólogos sociais, sociólogos, entre outros. Para o autor, esse movimento “resulta em uma abertura da prática histórica sobre outras práticas, que permite novos esclarecimentos graças a esses intercâmbios frutuosos entre diferentes disciplinas” (Dosse, 2012, p. 15). Nesse contexto, as historiadoras Angélica Müller e Francine Iegelski (2022, p.21) afirmam que:

Numa história do tempo presente, o diálogo da história com diversas disciplinas se faz fundamental, pois proporciona, ao invés de um conhecimento fragmentado, uma análise mais aprofundada e ampla construída a partir de diversos enfoques sobre um determinado assunto. Esse diálogo deve ser construído não por meio de empréstimos descontextualizados de instrumentos teóricos e metodológicos, mas pela incorporação das reflexões realizadas por outras áreas do conhecimento.

Em busca das pesquisas em torno dos direitos das crianças, encontrei muitas produções nas áreas da Assistência Social, Educação e Direito. Nas investigações de teses, dissertações e/ou artigos desses campos, localizei estudos acerca das seguintes temáticas: proteção, acessibilidade, violência, abuso sexual, abrigos, atuação dos conselhos municipais, participação da família, atos infracionais, adolescentes em privação de liberdade e adoção. Na área da História, o número de estudos é menor e se relaciona com os direitos das crianças prescritos no ECA, com os direitos das crianças imigrantes e relativos às medidas socioeducativas. Algumas das obras encontradas trazem discussões e reflexões que se relacionam com os campos interdisciplinares nos quais essa pesquisa busca construir um diálogo.

Na obra considerada clássica, *A arte de governar as crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, organizada por Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2009), apresenta-se uma gama de estudos sobre as políticas sociais para a infância brasileira desde o período colonial até o século XX. Nessa análise, feita pelos pesquisadores da área da Psicologia e do Serviço Social, as crianças foram consideradas como problemas sociais e/ou como soluções nos discursos enunciados pelas elites da sociedade da América Portuguesa e, depois, da brasileira. Avançando na discussão acerca dos direitos para as crianças, a historiadora Silvia Maria Fávero Arend narra o processo de construção dos artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança. A pesquisadora analisa os debates que deram

origem aos Art. 1º e 2 deste documento internacional, que definem em termos jurídicos quando uma pessoa é considerada uma criança. Para a autora:

Entende-se que colocar em cena essas disputas ocorridas na ordem do discurso enunciado pelo direito internacional público da infância nos séculos XX e XXI é uma importante contribuição da disciplina História para os processos que ocorrem em nível nacional e local no tempo presente, uma vez que políticas sociais que afetam a vida de milhões de crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos nos vários continentes são formuladas e/ou implementadas tendo, muitas vezes, por diretriz, o que consta na letra da lei do tratado (Arend, 2020a, p. 622).

As duas pesquisas acima dialogam em torno dos aportes legais acerca dos direitos das crianças, da construção e da importância deles para a elaboração de políticas públicas voltadas para as crianças dentro da singularidade que tem a fase da infância. Nessa seara, a tese de doutorado *O futuro a caminho: educação escolar para adolescentes nas propostas de ensino do Paraná durante a ditadura militar (1971-1984)*, do historiador Jorge Luiz Zaluski (2021), transita pela construção de políticas públicas em torno das crianças e adolescentes. O autor traz diferentes reflexões em torno das duas primeiras versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Junto às discussões dessas documentações legais, o autor mobiliza alguns marcadores sociais que afetam a vida das crianças e adolescentes. Conforme afirma Zaluski em seu texto:

A trajetória das crianças e adolescentes na escola, desde a infância, serviu como provocação para refletir sobre os impactos do ensino escolar na formação de distintas gerações, e sobre o quanto o currículo escolar de cada época pode contribuir para formar uma população infantojuvenil compreendida como ideal (Zaluski, 2021, p. 9).

O autor destaca o quanto a escola pode ser um lugar de desigualdade social, promovendo a exclusão das pessoas. As reflexões de Zaluski dialogam com a temática de pesquisa na medida em que as políticas públicas construídas para as infâncias promovem a manutenção ou a ausência dos direitos das crianças. Nesse sentido, os documentos legais são o primeiro passo para a garantia do direito das crianças à história afro-brasileira e indígena; porém, a aplicabilidade deles está sujeita a diferentes variáveis e contextos.

Nessa conjuntura, os debates realizados pelas pesquisas de Nilma Lino Gomes e Edson Kayapó discorrem em torno dos avanços e permanências acerca do direito à História afro-brasileira e indígena dentro das instituições escolares. Isso ocorreu após a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e suas respectivas diretrizes operacionais. Os autores problematizam a escola como agência de produção e transmissão de conhecimentos por meio dos currículos, das formações continuadas e dos livros didáticos. Kayapó (2023, p. 39) destaca

que há a “necessidade urgente de novas metodologias de ensino e aprendizagem, incluindo os povos indígenas na história e a temática indígena na sala de aula”. Nessa perspectiva, Gomes (2019, p. 1022) afirma que “um currículo emancipatório implica o reconhecimento da diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana”. Segundo a pesquisadora, refletir sobre a relação entre infância e questão racial nos currículos:

Significa indagar a distribuição e a organização curricular não só das instituições da Educação Infantil, mas, principalmente, dos cursos de formação de professoras e professores, públicos e privados, que colocam no mercado de trabalho contingentes consideráveis de profissionais que trabalharão com a infância negra nas instituições educativas e nas escolas. (Gomes, 2019, p. 1022-1023).

Gomes e Kayapó discorrem em suas pesquisas acerca da importância da educação para as relações étnico-raciais nos currículos e na perspectiva das crianças enquanto atores sociais, dialogando com a historiadora mexicana Susana Sosenski, que em seu artigo *Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?* apresenta um debate em torno da criança como protagonista social, ao mesmo tempo que elenca os limites deste processo em sua relação com os adultos. Os argumentos apresentados por Sosenski em seu texto conversam com as permanências em um currículo eurocêntrico destacadas por Zaluski e com as problematizações que Nilma Lino Gomes e Edson Kayapó realizam sobre os saberes das populações indígenas e afro-brasileiras como um direito legal nos currículos das etapas da Educação Básica nacional.

Destaco, por fim, as contribuições de algumas pesquisas realizadas por historiadores do programa ProfHistória⁴. Alguns estudos produzidos no curso realizaram investigações sobre o ensino de História afro-brasileira e indígena nos anos iniciais e/ou relacionado às formações docentes, mostrando que é possível perceber avanços na aplicabilidade das legislações. Dentre os principais estudos, a dissertação de mestrado de Sidnei Sutil dos Reis analisou o papel desempenhado pelo movimento negro contemporâneo no Brasil em busca da aprovação da Lei nº 10.639/2003. O pesquisador Odair de Souza investigou os saberes docentes acerca da História afro-brasileira, a partir da análise da implementação da Lei nº 10.639 de 2003, e orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os autores relacionam em suas pesquisas, a luta dos movimentos sociais na promulgação dos documentos jurídicos, bem como a aplicabilidade posterior deles nas instituições escolares.

⁴O ProfHistória é um programa de pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de oferecer formação continuada para os professores que estejam atuando na docência em História na Educação Básica.

O presente estudo será construído a partir de 3 capítulos. No primeiro capítulo, o objetivo consiste em investigar as legislações e documentos orientadores da educação que contemplam a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O capítulo observa aspectos em que os documentos municipais corroboram, contradizem ou até silenciam o que está legislado em nível nacional. Neste capítulo subdividido em 4 partes, inicialmente está contemplada a reflexão acerca da criança como ameaça e solução para o sucesso do país, refletindo sobre a vida infantil no contexto de mortalidade infantil no início do século XX e a sua promoção a sujeito de direitos na Constituição de 1988. No segundo momento, a análise discorre acerca do processo de redemocratização e da construção dos direitos para as crianças no Brasil, passando pela promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica e o direito à História atravessado pelo direito à educação compõem a análise da terceira parte deste capítulo. O capítulo finaliza com uma breve narrativa histórica acerca do município de Palhoça e do direito das crianças à Educação Infantil no município.

No segundo capítulo examinei os documentos legais federais, estaduais e municipais que tratam da educação para as relações étnico-raciais, buscando compreender em que sentido o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena está garantido pela legislação. O capítulo introduz o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena na Educação Infantil, abordado em duas partes. A primeira parte visa refletir acerca da aprovação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as suas respectivas diretrizes operacionais, e as possíveis mudanças que esse conjunto jurídico propõe junto à Resolução Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). No segundo momento do capítulo, as resoluções estaduais e municipais compõem as discussões entre mudanças, semelhanças e permanências no discurso legal.

O terceiro e último capítulo desse estudo se concentrou nas formações continuadas em Palhoça. Dividido em três partes, na primeira, os encontros formativos são pensados como um direito também das crianças. No segundo momento do capítulo, é historicizada a formação continuada ofertada aos professores de Educação Infantil. Na última parte, o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena na Educação Infantil foi “cartografado” a partir dos temas e suportes utilizados pelos formadores selecionados para os encontros do Seminário de Educação Infantil de 2020, 2021 e 2022.

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS INFÂNCIAS: QUEM TEM DIREITO A TER DIREITOS?

Quem tem direito a ter direitos? Esta não é uma pergunta nova. Pelo contrário, ela é feita e refeita em diferentes períodos históricos, já que a conquista dos direitos de distintas naturezas perpassa as lutas coletivas, ao mesmo tempo que necessita da vigília constante pelas gerações que atravessam as diferentes temporalidades. Norberto Bobbio (2004, p. 43) destaca que, no presente, o maior desafio não está em fundamentar os direitos, mas sim em protegê-los. Esse cuidado se faz necessário, tanto para que esses direitos se mantenham garantidos nos dispositivos legais quanto para a efetivação deles na prática da vida cotidiana. Hannah Arendt (2013), na obra *As Origens do Totalitarismo*, questiona quem tem direito a ter direito a partir dos apátridas e refugiados. A filósofa defende a tese de que o primeiro direito de qualquer ser humano seria justamente esse, o direito a ter direito. Segunda a autora:

Só conseguimos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global (Arendt, 1989, p. 330).

O exercício de ter direitos se materializa de formas diferentes em cada tempo histórico. Os direitos que temos assegurados em leis atualmente são distintos de alguns que já perdemos no passado, bem como daqueles que ainda possamos vir a conquistar no futuro. Esses processos de mudanças entre direitos adquiridos e retirados, ocorrem na construção de um tempo presente vivido, no qual as legislações e documentos orientadores são afetados pelos interesses da sociedade, incluindo os indivíduos contemplados e/ou aqueles que ficam à margem da garantia dos direitos. Investigar historicamente quem tem direito a ter direitos, no caso brasileiro, atravessado pela letra da lei e, posteriormente, pela implementação de políticas sociais, é um modo possível de perceber a realidade experimentada em diferentes temporalidades, inclusive no nosso presente. Para os historiadores Reinaldo Lindolfo Lohn e Emerson César de Campos, o tempo presente (2017, p. 99):

[...] pode ser demarcado a partir de critérios ainda em construção, naquilo que diz respeito ao vivido tal como se apresenta a cada um ou cada uma, em suas contingências e significados, e que venha a definir episódios e articular o que se passa individual ou coletivamente ao tempo histórico abrangente.

As mudanças individuais e coletivas nos contextos históricos, sociais e políticos aos quais as crianças estão inseridas denotam o tempo experienciado por elas. Ainda que na legislação atual elas estejam contempladas com direitos, a efetivação jurídica deles está sendo construída e reconstruída em nosso tempo presente, em meio a um campo político de colisões e entendimentos. Para a compreensão desse processo, é importante considerar mudanças que moldaram as relações entre os indivíduos, os direitos e as nações.

Na sociedade ocidental em que nos encontramos, entre os séculos XVIII e XIX, a liberdade passou a ser considerada fundamental para os homens que compunham especialmente a denominada burguesia. Direitos à liberdade de expressão, liberdade religiosa, liberdade de reunião, entre outros, foram contemplados em documentos oficiais, como, por exemplo, na Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, na qual se proclamou que “todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu criador de certos direitos inalienáveis”. Posteriormente, em 1789, a partir da emergência da Revolução Francesa, a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão enunciava que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Ambos os documentos tratavam da noção de liberdade para todos os homens, colocando então em cena na época os debates acerca do poder absolutista, da defesa e universalização dos direitos. Bobbio (2004, p. 40) considera que estes momentos decisivos, mesmo que simbolicamente, assinalaram o fim de uma época e o início de outra, indicando uma virada na História da sociedade Ocidental.

Apesar de os dois documentos referenciados acima terem sido constituídos em dois Estados Nação distintos, e considerando a sua devida importância no auxílio de uma fundamentação política dos direitos individuais e coletivos, eles não contemplaram todas as pessoas. Esses direitos eram seletivos, e excluía as pessoas escravizadas, as mulheres, as populações de baixa renda, os povos nativos e as crianças. Desde esses primeiros documentos fica evidente o quanto a concepção de direitos e os indivíduos a quem eles são direcionados, são campo de disputas e tensões. Os discursos e as relações de poder presentes nestas declarações regulam os interesses, as preocupações e os riscos que os enunciados trazem acerca dos direitos em seu tempo. Para Foucault (2014, p. 8-9), “os discursos têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”, ou seja, o discurso pode trazer transformações ao mesmo tempo que inclui e exclui pessoas, em que legitima práticas nas quais os direitos concedidos não alcancem toda a população.

Ademais, os discursos oferecem, na realidade do seu tempo, possibilidades de mudanças, de desafios, de consequências e até de permanências. Nessa perspectiva, os discursos

jurídicos que se constituíram em nível internacional a partir de meados do século XX, em duas normativas, se destacaram em torno de direitos considerados indispensáveis à dignidade humana neste período. São eles: o primeiro, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), produzida em 1948, e o segundo, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), instituída em 1989, ambos idealizados pelos representantes da Organização das Nações Unidas (ONU).

A DUDH é considerada um marco para se pensar na dignidade humana em diversos aspectos, ressaltando especialmente a promoção aos direitos e liberdades a cada pessoa. Ela foi uma resposta aos crimes ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, nos quais diferentes indivíduos perderam seu direito à vida e à liberdade. Lynn Hunt (2009, p. 202) destaca que a Segunda Guerra Mundial estabeleceu uma nova referência para a barbárie com os seus quase incompreensíveis 60 milhões de mortos. O conflito deixou memórias individuais e coletivas marcadas pela brutalidade das práticas desumanas e violentas aplicadas. A partir do que as nações ao redor do globo testemunharam de perseguições, torturas, campos de concentração, violação em massa de vidas humanas, etc. Elas perceberam a necessidade da construção de instrumentos a nível internacional que pudessem, de alguma maneira, defender os direitos das pessoas, especialmente no sentido de evitar novos conflitos semelhantes ao que acabavam de assistir naquele momento. Essa era uma das urgências destacadas no preâmbulo da DUDH, no qual, “considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade” (Organização das Nações Unidas, 1948), se fazia necessária a aprovação da declaração pelos representantes dos países ali presentes.

Desse modo, a DUDH é uma normativa internacional que foi idealizada a partir deste cenário catastrófico pós Segunda Guerra Mundial, mas que também dialoga com as realidades do *Apartheid* que ocorreu na África do Sul entre 1948 e 1994⁵, no qual, a segregação racial da população entre brancos e não brancos distinguia aqueles que teriam os direitos básicos garantidos. Os artigos da declaração internacional que mencionam igualdade perante a lei, a não discriminação, a dignidade humana e a participação política foram violados pela política institucionalizada nesse país. No Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, a partir da separação entre as pessoas, ganharam força as políticas eugenistas. Elas defendiam preceitos de melhorias na espécie humana e modelos civilizatórios, excluindo populações pobres, pessoas com deficiência, grupos étnicos, entre outros. Foram ações políticas, sociais e econômicas que

⁵Em 1973, a Organização das Nações Unidas, a partir dos princípios da DUDH, declarou que o *Apartheid*, ainda presente na África do Sul, era um crime contra a humanidade.

posteriormente foram mencionadas na DUDH como práticas de violações de direitos à vida, à igualdade e à integridade física.

Na referida declaração internacional, fez-se presente a influência do liberalismo, no qual a democracia, os direitos humanos, os direitos civis e políticos são evidenciados. A partir das ideias liberais, reflexões a respeito da igualdade de gênero, igualdade racial, liberdade religiosa, liberdade de imprensa, entre outras, foram pautadas. Para Norberto Bobbio (2004, p. 223), as declarações dos direitos do homem foram proclamadas pelo liberalismo e pelo laicismo. O autor destaca que, a nível internacional, os estados Nação são responsáveis pelo reconhecimento e proteção dos direitos do homem.

O texto desta declaração internacional, que conta com 30 artigos, foi assinado em 1948 por 193 países, entre eles o Brasil. Em sua redação, a normativa trata de direitos para homens e mulheres, a fim de que cada vez mais no cenário global fossem adotadas ações com interesse de que tanto homens quanto mulheres pudessem gozar de seus direitos e liberdades numa organização social que buscasse caminhos para manutenção e defesa desses direitos. Com esse processo de globalização e o diálogo internacional entre os países, muitos deles se abriram a repensar o texto das suas constituições, inserindo em suas novas versões direitos a homens e mulheres, que não ficariam apenas na declaração internacional, mas passariam a integrar as legislações nacionais em diferentes partes do planeta. De acordo com Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla e Amélia do Carmo Sampaio Rossi:

[...] A globalização contribuiu positivamente para um fortalecimento da esfera internacional protetiva dos direitos humanos e, ao menos neste aspecto, acabou por incentivar o alargamento e abertura dos Documentos Constitucionais, como a Constituição Federal de 1988, que passaram a abrigar dispositivos que estendem os catálogos internos de previsão de direitos também aos mais diversos dispositivos de previsão e proteção dos direitos humanos, ensejando assim a necessidade de construção de um diálogo produtivo entre as órbitas internas (constitucionais) e externas (sistemas internacionais de proteção) para a melhor defesa daqueles direitos (Pilla; Rossi, 2018, p. 274).

Nesse movimento de impulsão da proteção dos direitos humanos em diálogo no contexto jurídico externo e interno, os debates entre organismos e instituições que pudessem garantir esses direitos considerados fundamentais proporcionaram o desdobramento, a partir da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, da feitura de um dispositivo internacional voltado para as crianças. A produção deste documento aconteceu décadas depois da provação da DUDH, entre os anos de 1978 e 1989. A Convenção sobre os Direitos das Crianças, aprovada pela Comissão de Direitos Humanos da ONU, é considerada um marco legal na proteção desse grupo de pessoas. Nesse novo tratado internacional, foram apontadas reflexões

sobre os direitos das crianças neste período da vida humana pelo qual todos passamos, antes de nos tornarmos adultos, a infância⁶. O texto da normativa internacional foi discutido e construído ao longo dos anos 1980; no entanto, ele não foi o primeiro documento internacional idealizado para as crianças e adolescentes. Anterior ao texto da CDC, países e entidades internacionais já tinham produzido outros documentos⁷ com objetivos voltados para a proteção e provisão desse grupo de pessoas. Essas declarações tinham como foco principal a melhoria das condições de vida dos considerados menores de idade, com destaque para a assistência social aos considerados vulneráveis; a proteção contra a exploração sexual e o labor infantojuvenil; a busca por garantir uma educação escolar embasada nas noções de justiça social e igualdade de gênero e a transformação do brincar em um direito das crianças. A convenção, enquanto tratado internacional, buscou abranger as duas primeiras declarações e, pela primeira vez, como um dispositivo com força jurídica internacional, poderia cobrar das Nações que fossem cumpridos os direitos das crianças.

A partir dessas novas perspectivas que engendraram marcos legais internacionais e nacionais, a História dos direitos das crianças foi sendo tecida. Crianças e adolescentes tornaram-se sujeitos com direitos idealizados para a sua fase específica de vida, e não mais como uma pessoa do futuro, alguém que ainda viria a ser, ou até mesmo como uma miniatura dos adultos. Essas outras maneiras de abordar as infâncias e adolescências em parte da sociedade Ocidental, especialmente a partir da segunda metade do século XX, apontaram para uma nova compreensão das necessidades específicas desses dois grupos sociais, para o seu desenvolvimento tanto do ponto de vista biológico quanto em relação às suas subjetividades.

No seio desse entendimento, uma parte dos direitos elencados às crianças e adolescentes presentes nesses documentos pode ser considerada homogênea, ou seja, se refere à alimentação, educação, saúde, nacionalidade, ao direito de ter um nome registrado desde o seu nascimento. Segundo Silvia Maria Fávero Arend:

Entre os direitos de alcance homogêneos, destacam-se os exercitáveis durante a fase da vida denominada de infância, ou seja, o direito à alimentação, à educação, à saúde, à nacionalidade e a um nome e patronímico. A não garantia destes direitos homogêneos, segundo a perspectiva dos Direitos Humanos, pode acarretar sérios problemas na vida futura de uma determinada pessoa, seja em nível biológico, sociocultural ou ainda no campo dos direitos políticos (Arend, 2015, p. 33).

⁶A Convenção dos Direitos das Crianças conceitua infância como todo ser humano com idade inferior a 18 anos, com direito a cuidados e assistências especiais.

⁷Declaração de Genebra - Liga das Nações (1924). Declaração Universal dos Direitos das Crianças - Organização das Nações Unidas (1959).

Esses direitos precisam ser garantidos às crianças e adolescentes de forma igualitária, como direitos fundamentais e indispensáveis à vida de cada pessoa, pois, por meio deles, é possível participar da sociedade, ser inserido no meio social, cultural e histórico em que se vive. Tamaña importância desses direitos, que eles impactaram na elaboração e reelaboração das constituições das Nações, destacando mudanças no cenário econômico, político e social. No caso brasileiro, interferiram diretamente na construção de políticas públicas que buscaram garantir e efetivar esses direitos, idealizados a partir das noções de proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes.

Neste capítulo serão analisados legislações e documentos orientadores da educação que contemplam a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A primeira parte do capítulo, apresenta um diálogo sobre o alto índice de mortalidade infantil no início do século XX junto ao crescimento e modernização do país. Nesse cenário, as políticas higienistas ganharam força, as mulheres adentraram o mercado de trabalho e a valorização da vida infantil começou a ser pensada em instituições assistencialistas e filantrópicas, até as mudanças trazidas pela promulgação da Constituição de 1988. Na segunda parte, realizei uma reflexão acerca do processo de redemocratização, junto às mobilizações sociais e políticas para a construção do texto da Constituição de 1988, com a participação da população por meio da Assembleia Constituinte. Essa legislação e, posteriormente, o ECA são marcos legais na compreensão e demarcação jurídica das crianças como sujeitos de direitos. O direito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, compõe a terceira parte deste capítulo, dialogando com base na garantia do direito à educação fornecida pelo conjunto jurídico das fontes selecionadas para esta pesquisa. Na quarta e última parte, o capítulo historiciza de forma breve o município de Palhoça, contextualizando as primeiras instituições de educação do município e como ele compreende esta etapa da Educação Básica a partir da sua base curricular.

2.1 A criança como ameaça e solução para o sucesso do país: da mortalidade infantil no início do século XX a sujeito de direitos na Constituição de 1988

Para pensarmos acerca dos direitos das crianças brasileiras no presente, é necessário voltarmos brevemente no tempo, mais precisamente, a algumas narrativas acerca da presença das crianças em alguns discursos históricos. Há a presença delas mencionadas na História das guerras; como exemplo, na última batalha da Guerra da Tríplice Aliança, também conhecida como Guerra do Paraguai, que ocorreu entre 1864 e 1870, houve a forte participação de crianças

e adolescentes entre 6 e 15 anos. Segundo o historiador Michel Gomes do Carmo (2020, p. 17), a batalha *Acosta Ñu* ficou conhecida pelo registro da presença de crianças na frente de combate, decorrente do elevado número de baixas em combates anteriores, ocasionando grande diminuição do contingente militar.

Outro lugar ocupado pelas crianças na historiografia concerne aos diferentes tipos de trabalhos desempenhados no âmbito do rural (na criação de animais, nas plantações, etc.) e no mundo urbano (no setor doméstico, no comércio e na indústria). O filósofo Friedrich Engels (2010), bem como outros historiadores, descreveu a exploração das crianças em atividades laborais exaustivas, sendo arrancadas de suas camas ainda de madrugada, tendo que trabalhar de 10 a 12 horas, sacrificando a sua saúde e seu desenvolvimento biológico.

Na construção da historiografia brasileira, muito tempo centrada nos adultos como protagonistas, especialmente os do sexo masculino, predominaram discursos nos quais esses sujeitos eram quem participavam e narravam os acontecimentos históricos. As experiências e práticas das crianças e adolescentes, como sujeitos que constroem, produzem e interpretam o mundo, foram invisibilizadas por muito tempo na historiografia. O acesso à educação escolar alcançava apenas os adultos, predominantemente homens, nos quais prevalecia a compreensão de que as crianças eram sujeitos sem condições de mudar algo. Segundo Sosenski (2015, p.142):

La marginación de los niños de los trabajos historiográficos, de los libros de texto y de la historia enseñada, responde en gran medida a una visión dominante y adultocéntrica, que ha minimizado su protagonismo y su acción y, en cambio, los ha considerado actores periféricos, subalternos, sin autoridad, sin poder de transformar, así como receptores pasivos de las políticas públicas y, en suma, sujetos supeditados al poder del mundo adulto. Esto se suma a un predominio de la historia política sobre otros campos del saber historiográfico.

Como Sosenski destacou, crianças e adolescentes ficaram à margem dos estudos da História, especialmente pela visão adultocêntrica do mundo, que sempre diminuiu e/ou invalidou os direitos dessas pessoas, diminuindo seu papel social. A partir de uma nova configuração de família, foi atribuído um novo lugar social para as crianças⁸. Essas pessoas, especialmente as oriundas das elites e das camadas médias, receberam um novo lugar dentro da sociedade, ou seja, se transformaram em um membro da família que deveria ser cuidado e protegido. Novas preocupações se estabeleceram dentro das famílias, tais como a garantia da saúde e da educação escolar. Segundo a historiadora Beatriz Alcubierre Moya:

⁸Em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1960), o historiador Phillipe Áries inaugura o debate historiográfico sobre a criança na História no mundo ocidental.

El consenso general admite que la noción moderna-occidental de niñez es un elemento histórico relativamente reciente –inimaginable en la Edad Media–, cuyo desarrollo se encuentra estrechamente ligado a transformaciones sociales, culturales, e incluso psicológicas, que pueden señalarse como propias de la génesis de la sociedad moderna occidental. Todo parece indicar que diversas tendencias transformadoras de la sociedad moderna –algunas de ellas enfrentadas entre sí– confluyeron en el proceso que colocó al niño en el centro de un nuevo sistema de representaciones colectivas, lo que puede ubicarse, grosso modo, entre finales del siglo XVII y principios del XX. (Moya, 2018, p. 16).

Como apontou Moya, as transformações sociais e culturais da sociedade moderna ocidental inseriram as crianças no âmago de discussões, com forte apelo para os debates em torno da sobrevivência delas. No contexto de mudanças, no início do século XX, a preocupação com a mortalidade infantil estava presente em muitos países da sociedade Ocidental, tais como a França, a Inglaterra, os Estados Unidos da América, o Brasil e o Uruguai, etc. Nessas e em outras nações foram implementadas operações no campo jurídico e social voltadas para a proteção e assistência das crianças e das mães. Simultaneamente à baixa sobrevivência dos bebês, o Ocidente estava sendo afetado pela queda de fertilidade, levando países europeus e americanos a se interessar fortemente na proteção das crianças e, conseqüentemente, em um outro modelo de maternidade. Para os historiadores Maria Martha de Luna Freire e Vinícius da Silva Leony:

A preocupação com a mortalidade infantil foi associada, em graus variáveis, a elementos de ordem demográfica, sanitária ou patriótica e também ao maternalismo – fenômeno de caráter mundial que defendia a preponderância do sexo feminino no cuidado infantil, em virtude da natureza específica das mulheres para a maternidade. Os empreendimentos protecionistas foram implementados de forma mais expressiva nas primeiras décadas do século XX, na Europa e nos continentes americanos, em resposta a múltiplas e complexas necessidades percebidas no âmbito da economia, da ordem social, das correntes intelectuais e de questões específicas a cada contexto (Freire; Leony, 2011, p. 200).

No Brasil, a história das crianças e adolescentes e, por consequência, o modelo de maternidade, especialmente durante a emergência da República, sofreram uma inflexão importante. No início do século XX, uma parcela da elite brasileira estava interessada em construir uma nação moderna e civilizada. Se descortinava um novo palco que colocava as crianças paulatinamente no centro dos interesses da sociedade. Nesse período de mudança entre os séculos XIX e XX, a sociedade brasileira se encontrava com um alto índice de morte dos bebês e crianças pequenas, ao mesmo tempo em que se almejava o desenvolvimento socioeconômico nacional. Potencialmente havia a necessidade de que o crescimento da população acompanhasse esse novo impulso de progresso do país. Desta forma, os altos números da mortalidade infantil eram considerados um grande problema a ser enfrentado,

Maria Martha L. Freire e Vinicius da Silva Leony (2011, p. 202) afirmam que “após a instauração da República, o chamado problema da infância – caracterizado, em especial, pela elevada mortalidade infantil – tornou-se intolerável, segundo as novas sensibilidades e exigências civilizatórias, e passou a representar uma ameaça ao ideal de construção da nação”.

Nesse cenário, em que, de um lado, as crianças morriam em grande número e, do outro, as elites ansiavam pelo crescimento urbano-industrial, precisando assim de mão-de-obra adulta, sociedade e poder público se mobilizaram. Foram elaboradas políticas públicas e buscou-se entidades que pudessem de alguma forma atuar no sentido de manter as crianças vivas e saudáveis, diminuindo assim o índice de mortalidade infantil no Brasil. Os direitos das crianças à saúde, à vida, à alimentação derivam desse contexto. Segundo Arend:

Os direitos de crianças, adolescentes e jovens de cunho humanitário nasceram atrelados à emergência de processos biopolíticos. Estes visavam sobretudo diminuir a mortalidade infantojuvenil, assim como edificar corpos e subjetividades considerados saudáveis, com vistas a possibilitar o exercício do labor na vida adulta. (Arend, 2020b, p. 288)

Nesse contexto, as ações promovidas pelo Estado brasileiro foram pautadas pelo higienismo e pelo assistencialismo (caridade e filantropia) entre o início do século XX até a década de 1990 (em alguns casos até hoje). Essas ações englobavam medidas de saneamento, educação das mulheres para atuarem com maior sucesso durante o período da maternidade, cuidados com a alimentação, cuidados com a saúde e a higiene, entre outros. Os pesquisadores Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2021, p. 21) destacam que a obediência aos preceitos higiênicos se tornou uma necessidade incontestável no século XX, consolidando a importância do papel médico nas instituições.

O Estado brasileiro colocou a sobrevivência e o crescimento das crianças como responsáveis pelo sucesso da nação, investindo em estudos médicos, voltados para a nutrição, vacinas e puericultura⁹. Esse novo quadro promoveu avanços na Pediatria e novas possibilidades de imunização para doenças da infância. Tais ações articuladas às práticas de caridade tradicionais da época, junto às políticas higienistas praticadas, produziram para uma parcela da população uma consciência social em torno das infâncias.

Nessa conjuntura, a criança se tornava capital humano, indispensável para o crescimento do país em seus aspectos políticos, econômicos e militares. A infância e, conseqüentemente, a

⁹No Brasil, o médico Arthur Moncorvo Filho atuou em políticas de proteção à infância, na publicação de livros e cartilhas sobre a temática. Freire e Leony (2011) destacam que esse material produzido pelo médico se direcionava às mães e continha embasamento nos debates relativos à biopolítica da população.

maternidade foram eleitas objetos na elaboração de leis e de políticas públicas direcionadas à saúde e proteção. Em solo brasileiro, um modelo de maternidade passou a circular tanto no discurso moral quanto no discurso político. O pesquisador Ismael Gonçalves Alves (2023, p. 168) afirma que “independente de raça, geração e classe, as mulheres foram forçadas a introjetar a existência de um suposto instinto maternal”. O Estado passou a construir e aplicar políticas materno-infantis, que tinham como principal objetivo a proteção e a vida das crianças e das mulheres. Todavia, as políticas voltadas para as mães estavam atreladas ao princípio de salvaguardar a existência de uma infância considerada saudável. Moysés Kuhlmann Júnior (2000b, p.13) enfatiza que “a educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo”.

Sob esse ângulo, as ações voltadas para a higienização e a modernização durante esse período tinham como foco disciplinar as pessoas, moldando seus corpos e comportamentos desde o seu nascimento. Os discursos políticos, sociais e econômicos estabeleceram como as populações deveriam viver; as normas determinavam critérios que classificavam os civilizados e os incivilizados. Foucault (2023, p. 279) destaca que “somos julgados, condenados e classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”. Os papéis sociais das mulheres e das crianças eram condicionados a determinados comportamentos e interesses prescritos nos discursos considerados verdades a serem seguidas e implementadas.

Esse poder exercido sobre os indivíduos trazia consigo as preocupações com o problema demográfico relacionado à queda nos números de nascimentos e ao alto índice de morte das crianças. Um cenário de nações industrializadas, aflitas com o futuro, inclusive o Brasil, preocupadas com a garantia de mão de obra para o crescimento do seu país. Nessa lógica, aumentar o índice de crianças vivas e saudáveis, promovendo assim o crescimento da população tornou-se indispensável no Brasil. Alves destaca que:

Tanto no Brasil, como em outras nações da Europa e da América, esse movimento estava atrelado a uma grande preocupação com o despovoamento, que segundo alguns demógrafos e médicos higienistas acarretaria o paulatino asfixiamento do poderio bélico e industrial de qualquer país. (Alves, 2018, p. 75).

Com essa apreensão latente, durante a maior parte das décadas do século XX, diferentes órgãos¹⁰ foram criados para auxiliar na implementação de compromissos e ações que visavam

¹⁰Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1919) Serviço de Assistência aos Menores (1941). Legião Brasileira de Assistência (1942). Departamento Nacional da Criança (1940). Organização Mundial da Educação Pré-escolar (1948).

garantir melhores condições de vida para crianças e adolescentes. As políticas sociais que surgiram a partir desses órgãos deveriam ser de responsabilidade do Estado; no entanto, foram a caridade e a filantropia que fizeram toda diferença na gestão dessa população. Nessa conjuntura, o funcionamento das primeiras creches se deu com pouca atuação do poder público, que sempre se esquivou e atuou com forte descaso em torno da manutenção da vida e do atendimento à população infantil.

Nesse cenário, no Brasil, as mulheres pobres adentraram ao mercado de trabalho, causando transformações na dinâmica familiar. Essa nova configuração de família necessitava de um lugar para que os filhos e filhas pudessem estar enquanto os pais estivessem em seus labores. As crianças passaram a frequentar um outro espaço que não fosse suas casas e ficavam sob a supervisão de cuidadores/as. Nesse período, este serviço era realizado por voluntários, na sua maioria mulheres¹¹, com atendimentos direcionados para alimentação e assistência à saúde, nos espaços chamados de creches. Não havia normas e fiscalização em torno desses atendimentos, que eram, na maioria das vezes, realizados em condições precárias e distantes de questões em torno da educação escolar como conhecemos hoje. Nesse contexto, o Estado permaneceu ausente, ou seja, o poder público se mantinha inexistente na atuação com crianças nesses novos espaços coletivos.

O papel da assistência relativa à caridade e à filantropia foram fundamentais no processo de valorização da infância brasileira. Saúde e cuidados com a vida delas também adentraram esses espaços, nos quais as crianças começaram a frequentar; o atendimento assistencialista ganhou força e importância nesse contexto de valorização da vida infantil. Nesse período, o médico Arthur Moncorvo Filho se destacou em suas ações na construção de um modelo de assistência, bem como no sentido de definir qual população deveria ser assistida. Ele defendia a incorporação de um sistema de assistência nacional que englobasse todas as instituições filantrópicas brasileiras. O médico acreditava que a combinação entre estas instituições e os interesses do Estado poderia auxiliar na ampliação da população assistida. Segundo Leony e Freire:

Moncorvo Filho reconhecia e apreciava a generosidade do povo brasileiro, cujos donativos garantiam a sustentação dessas obras. Ressaltava, entretanto, que os resultados práticos, em termos de assistência, não eram uniformes – e, às vezes, sequer úteis –, o que justificaria a orientação e normatização por parte do poder público, a quem atribuía a responsabilidade maior pela organização da assistência. (Freire; Leony, 2011, p. 204).

¹¹Historicamente, o cuidado e a educação das crianças sempre foram postos como papel social das mulheres, assim como atividades consideradas menos intelectualizadas e com menor remuneração.

Desde a fundação realizada por Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, se consolidou como uma instituição filantrópica de expertise nos princípios do desenvolvimento saudável das crianças. A influência deste médico na proteção à infância foi de sucesso, fazendo com que outros institutos fossem instalados em estados brasileiros. Tanto a infância quanto a maternidade foram definidas como objetos de intervenção, ou seja, os médicos também definiram o “modelo” de mulher e criança, que deveria ser assistido por todos aqueles que fossem alvos de suas atividades filantrópicas (Alves, 2018, p. 90). A rede de assistência privada construída no Brasil com o objetivo de proteção à infância cresceu paralela ao desenvolvimento da assistência social pública.

Entre as décadas de 1930 e 1950, a atuação e criação de órgãos nacionais no Brasil articularam os saberes e práticas discursivas para as crianças dentro das instituições de atendimento, auxiliando a “modelar uma sociedade civilizada” (Kuhlmann Junior, 2000b, p. 8). Nos anos de 1930, no primeiro governo de Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 19.402, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Essa secretaria de Estado, como era nomeada, tinha como função promover estudo e despachar todos os assuntos que se relacionassem ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar no território brasileiro. A atuação desta instituição teve como foco as questões de saúde, evidenciando a inexistência de ações específicas voltadas para a aprendizagem infantil por parte do poder público no período.

Em contrapartida, nessa mesma década, segundo Kuhlmann Junior (2000b, p. 9), “cursos de aperfeiçoamento em Educação Infantil eram ofertados no Rio de Janeiro”. O autor ainda destaca que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹², em 1932, defendia o desenvolvimento das crianças tanto de maneira física quanto psíquica no atendimento das instituições para elas. A declaração desse grupo intelectual defendia uma escola laica, gratuita e sob a tutela do Estado, oferecida a todas as crianças sem distinção de classe, raça e/ou gênero.

Mesmo com esse movimento de intelectuais, o crescimento e a emergência da vida das crianças eram fortes e latentes. Na década seguinte, em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança. Esse órgão instituiu em seu Art. 18º “que o orçamento da União, dos Estados e dos Municípios constarão, anualmente, os recursos necessários à manutenção e ao desenvolvimento dos serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (Brasil, 1940, Art. 18). Nessa redação, a lei de criação do departamento frisou que o poder público no

¹²Documento produzido e assinado por um grupo de intelectuais da elite brasileira, entre eles: Anísio Teixeira, Ricardo de Azevedo, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros. O intuito era interferir na organização educacional do país, defendendo uma escola laica, gratuita e de responsabilidade do poder público.

Brasil deveria, a cada ano, destinar recursos financeiros para o atendimento às crianças e adolescentes. Na letra da lei essa responsabilidade era afirmada. Contudo, esse mesmo documento se contradizia quando, no Art. 19, o texto tratava da criação de um fundo nacional dirigido ao atendimento das crianças, que contaria com a doação tanto de pessoas físicas quanto jurídicas de direito privado. Essa política de doações tinha propósito caritativo e filantrópico voltado para as diferentes instituições que atuavam no atendimento às crianças e adolescentes. Os recursos eram recolhidos pelo Banco do Brasil e ficava a cargo do presidente da República decidir sobre os seus usos e finalidades. A utilização dessa receita estava prevista nesse mesmo artigo, no qual os recursos financeiros que atendiam s necessidades e cuidados em torno das infâncias e da maternidade eram oriundos das doações e caridades do setor privado, ou seja, os financiamentos das ações por parte do Estado vinham deste fundo. Segundo a legislação:

Fica instituído um fundo nacional de proteção à criança, que será formado por donativos especiais e por contribuições regulares anuais de quantos (pessoas naturais ou pessoas jurídicas de direito privado) queiram cooperar na obra de proteção à maternidade, à infância e à adolescência, e bem assim pelos legados que forem instituídos com esta finalidade e por quaisquer outros recursos de proveniência particular. (Brasil, 1940, Art. 19).

Essa previsão legal reflete o cuidado infantil pautado nas iniciativas filantrópicas e doações privadas. Dentro desse cenário, a educação assistencialista, especialmente nas creches, mantinha fortes seus ideais de cuidados, já que em sua maioria atendia às populações pobres, pois as mães, pais ou outros responsáveis precisavam trabalhar para garantir a subsistência da família. Essas pessoas tinham uma jornada longa de trabalho e salários baixos, o que dificultava o acesso a condições mínimas para uma vida saudável na criação das crianças. Para Kuhlmann Júnior (2000b, p. 08), ainda que legislações previssem creches nos estabelecimentos em que as mulheres trabalhassem, poucas foram as empresas que de fato criaram esses espaços para o atendimento dos filhos e filhas dos funcionários.

É importante destacar que as crianças das elites e, depois, das camadas médias, desde o final do século XIX, enviavam os seus filhos e filhas para os jardins de infância.¹³ Nestes estabelecimentos havia a preocupação de educar as crianças a partir dos valores e moral das elites dominantes, com preparação de profissionais para atuação nesses espaços de atendimento infantil. Célia Maria Guimarães (2017, p. 98) ressalta que “as professoras que atuavam nestas

¹³Kuhlmann Junior (1998) informa que os jardins de infância surgiram no Brasil no século XIX, compondo o setor privado da educação pré-escolar, atendendo aos filhos das elites cariocas e paulistanas. Dentre estes estabelecimentos destacam-se: Colégio Menezes Vieira – Rio de Janeiro (1875); Escola Americana – São Paulo (1877); e Escola Normal Caetano de Campos – São Paulo (1896).

instituições deveriam ser especialistas em empregar jogos, cantos, danças, marchas, pinturas como estímulos de aprendizagem infantil”. É evidente que a manutenção das diferenças sociais entre elites e as populações pobres também alcançou as crianças e as infâncias, desde o tipo profissional ao tipo de atendimento e à nomenclatura.

Esse cenário começa a ensaiar uma mudança com novos decretos promulgados na década de 1940, que tratavam do ensino primário¹⁴ e do ensino normal. A partir de 1948, com a fundação da Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP)¹⁵, configurou-se a preocupação em formar um profissional especializado voltado para questões relativas à alfabetização e processos didáticos para a população pré-escolar. Segundo Janette F. P. Ramos e Isabella M. C. Veloso (2015, p. 57), “é a primeira vez que se vê na história da Educação Infantil pré-escolar brasileira a iniciativa de preparação de um profissional especializado no desenvolvimento escolar das crianças”.

Nessa conjuntura, junto a essas legislações no final dessa década, em 1949, iniciou o “Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior”. (Kuhlmann Junior, 2000b, p. 09). O discurso presente começava a demonstrar uma maior atenção com a educação das crianças no país; entretanto, essa preocupação com um profissional capacitado para a educação da primeira infância¹⁶ permaneceu longe da prática efetiva. Implementar as creches e/ou pré-escolar dependia de investimentos financeiros, em que o Estado se mantinha em total negligência. Efetivar uma formação para o atendimento nessas instituições também necessitaria de recursos financeiros aos quais o poder público não estava interessado e/ou motivado suficientemente.

Anos mais tarde, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesta nova legislação, a educação para as crianças foi contemplada nos Arts. 23 e 24, respectivamente. A redação de ambos definia que “a educação pré-primária se destinava aos menores até sete anos e seria ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Brasil, 1961, Art. 23) e que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961, Art. 24). A referida lei, ainda afirmava, no Art. 2º, que a educação passava a ser direito de todos, podendo

¹⁴O ensino primário no Brasil foi instituído a partir da lei orgânica no decreto nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, oferecido à população infantil de 7 a 12 anos.

¹⁵É uma instituição internacional não governamental, que atua na defesa dos direitos de crianças e profissionais da educação pré-escolar, possuindo estatuto consultivo junto da UNESCO e do UNICEF.

¹⁶Entende-se por primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos, conforme lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.

ser ministrada no lar e na escola. Em parágrafo único, ela indicava que caberia à família como essa educação seria aplicada aos filhos e filhas. Nesse sentido, como a educação poderia ser praticada fora do espaço escolar, também estava assegurado, no Art. 4º, o direito de todos que quisessem transmitir seus conhecimentos, corroborando com a não exigência de uma formação específica para isso. Por outro lado, o Art. 52 afirmava que o ensino normal tinha por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Essa versão da LDB reiterava no Art. 3 a responsabilidade do Estado e da sociedade com aqueles que não pudessem ser educados na ausência da família. Segundo a referida lei:

O direito à educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Brasil, 1961, Art. 3).

Por mais que o acesso escolar das crianças pertencentes às famílias com pouca condição financeira, ficasse a cargo do Estado, e que em seu Art. 1º, essa lei afirmasse que a educação nacional teria por fim a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça, a escola pública não era para todos. Segundo a pesquisadora Lucimar Rosa Dias (2005, p. 53), a inclusão racial foi uma dimensão considerada no universo dessa versão da LDB. Ela serve apenas como recurso discursivo, já que não ficava explícito na época se a população negra era destinatária da escola pública e gratuita.

Na década seguinte, em 1970, as escolas primárias sofreram com uma grande evasão escolar e um alto índice de reprovação, especialmente aquelas provenientes de famílias pobres urbanas. Nesse ambiente, as crianças da primeira infância, especialmente as que tinham entre 4 e 6 anos, foram alvo de políticas sociais direcionadas a uma educação escolar compensatória. De cunho assistencialista, direcionada para as classes desfavorecidas, elas visavam sanar as carências tanto de higiene e alimentação, todavia, o foco do atendimento voltou-se para a escassez de instrução e de capital cultural que eram entendidas como inexistentes nas famílias consideradas pobres no período. Sob esses aspectos, a pesquisadora Célia Maria Guimarães afirma que:

A partir da década de 1970, a importância da Educação Infantil passa a ser reconhecida pelo Estado no plano ideológico, uma vez que a legislação não havia determinado sobre o direito da criança e dever do Estado. No entanto, as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento, em especial às crianças de quatro a seis anos, unicamente por causa da crescente evasão escolar e da repetência das crianças das classes pobres no ensino primário. Perante esta conjuntura, a educação pré-escolar é apontada como solução das carências culturais destas crianças para que consigam sucesso no ensino escolar. (Guimarães, 2017, p. 113).

Não bastava apenas implementar práticas de higiene garantindo que essas crianças sobrevivessem. Era indispensável agora também oferecer possibilidades às crianças de ampliar os seus saberes socioculturais, como já acontecia nos jardins de infância, que atendiam às crianças das camadas médias e das elites. Nayane Moreno Perea e Géssica Priscila Ramos (2020, p. 07) afirmam que a ideia de uma creche apenas pautada nos pressupostos higiênicos foi deixada de lado, “em prol do oferecimento de igualdades de oportunidades às crianças carentes em face daquelas advindas das classes mais abastadas, cujo o meio potencializava seu desenvolvimento”.

No início desse período, em 1971, a segunda versão promulgada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu segundo capítulo, tornava responsabilidade dos sistemas de ensino velar “para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971, Art. 19). O texto reelaborado desta legislação trouxe alguns avanços em relação à primeira, todavia, segundo Dias (2005, p. 54), “no texto da lei, as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61”.

A redação de 1971 foi voltada para os 1º e 2º graus, os quais deveriam ser ministrados em estabelecimentos específicos. A lei destacava a importância de um currículo comum, obrigatório e de âmbito nacional. Definia como 1º grau as séries iniciais e finais que projetavam a iniciação ao trabalho, e o 2º grau, como uma formação especial voltada para habilitação profissional. A idade mínima para o ingresso escolar era de sete anos, tornando invisível a legislação educacional para crianças de 0 a 6 anos neste período. Diferente da primeira versão, que defendia a liberdade de ensino, a LDB de 1971 já indicava que os professores deveriam ter uma certa formação para atuar como docentes. Segundo os Art. 29 e 30 desta lei:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Brasil, 1971, Art. 29).

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (Brasil, 1971, Art. 30).

Nesta lei já se percebe mudanças em torno da formação dos profissionais que deveriam atuar na educação escolar, todavia, é notória a hierarquia na formação docente. A educação das crianças menores exigia uma menor qualificação profissional, enquanto o atendimento aos estudantes de níveis mais avançados no ensino exigia profissionais com formação de grau superior. No Art. 41 dessa versão da LDB, além de a educação ser dever da União, dos Estados e municípios, ela também era de responsabilidade das empresas, da família e da comunidade geral, que deveriam juntas mobilizar recursos para promover e incentivar a educação.

Tanto na versão da LDB de 1961, quanto no texto desta lei de 1971, foram mencionadas instituições para atendimento às crianças da primeira infância, no entanto, não colocavam a educação como direito da criança e também deixava no limbo quem era de fato o responsável por ofertar e garantir vagas a essas crianças. Ambos os textos jurídicos eram genéricos no que se referia ao atendimento e funcionamento das instituições para as crianças que ainda não tinham idade para frequentar o ensino primário. No que concerne à educação escolar para as crianças da primeira infância até a promulgação da Constituição de 1988, as creches que atendiam a população, eram um direito das famílias que exerciam atividades laborais no mercado de trabalho. Carliani P. Carmo e Rosana Carla G. G. Cintra (2017, p.07) sustentam que “nesse período a educação não era um direito da criança, assim como não havia caráter obrigatório e gratuito”. Durante muito tempo foi utilizado o critério do trabalho dos adultos (especialmente mães e pais) para a obtenção de uma vaga nas instituições de Educação Infantil.

A Constituição de 1988 foi um marco no Brasil, no que diz respeito a direitos considerados fundamentais, e acerca da responsabilidade do poder público em ofertar e promover investimentos para assegurar a efetivação destes direitos em todo território nacional. Em seu Art. 205, a redação desta lei determinou que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, Art. 205).

A partir das mudanças presentes no texto desta lei nacional, a concepção de educação passou a ser compreendida como um direito de todos e todas, inclusive das crianças que estão

em idade de frequentar a Educação Infantil. A letra desta lei evidencia o dever do Estado, da família e da sociedade em garantir o direito à Educação Infantil às crianças. O discurso legal demonstra a valorização da infância como uma etapa da vida humana, na qual, o atendimento às crianças precisa ir além do caráter assistencialista e/ou compensatório. Nessa lógica, há a necessidade de pensar e oferecer às crianças um ambiente escolar em que elas possam acessar seus direitos como cidadãs brasileiras.

2.2 Redemocratização e a construção dos direitos para as crianças no Brasil. A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

Do início a meados do século XX, enquanto a Europa viveu e testemunhou a destruição e a barbárie de duas grandes guerras¹⁷, na América Latina, muitos países, entre eles o Brasil, sofreram com violências durante a segunda metade deste mesmo século, em meio às ditaduras militares. Daniel Aarão Reis (2014, p. 11) afirma que “a ditadura mudou o Brasil, que para além dos perseguidos, presos e torturados, exilados ou mortos, não é possível definir em palavras a dor e a angústia de toda uma população”. A sociedade brasileira enfrentou durante a Ditadura Militar tempos considerados difíceis em função das violações de Direitos Humanos em diferentes setores da sociedade. Tortura, morte, sequestros e outras violências compuseram um cenário nacional autoritário, em que a violação de direitos não poupou ninguém, nem mesmo as crianças.

Nessa conjuntura de ditadura no Brasil, bem como em outros países vizinhos da América Latina, a construção e/ou reconstrução das constituições contemporâneas após o fim dos regimes autoritários, carregam em sua redação um papel fundamental acerca dos direitos fundamentais para as pessoas, direcionando-se à dignidade humana, como aponta o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No caso brasileiro, após o país permanecer 21 anos sob a ditadura militar, entre 1964 e 1985, a promulgação da Constituição em 1988 contribuiu para que uma parcela significativa da população do país alcançasse Direitos Sociais.

O processo de redemocratização em nosso país caracterizou-se por movimentos em direção à abertura política considerados contraditórios. A transição para a democracia aconteceu de maneira gradativa e envolta à “arranjos” políticos e econômicos. Foram forjadas alianças entre os partidos que almejavam a abertura política, mesmo com a presença forte dos militares, que buscavam manter um grau de controle durante o processo. O transcurso para o

¹⁷Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

“fim” da ditadura militar transcorreu de forma longa, durando aproximadamente 10 anos, como afirma Jorge Ferreira (2018, p. 29). Nesse período, os militares puderam se preparar para o fim iminente do regime, pois era indispensável para o grupo manter parte de seus privilégios e os seus oficiais longe das punições aos crimes que uma grande parte deles havia cometido durante o regime.

No primeiro momento durante essa transição, o exército predominou no cenário, no entanto, num segundo momento, a partir de 1982, o movimento estudantil, a classe operária, a imprensa e as associações religiosas e civis tornaram-se também atores nas mudanças nas quais o país vivenciou. A negociação política dessa alteração do regime, mesmo com a participação da sociedade civil e das diversas manifestações nas ruas, articulou um nome forte para “derrotar” a ditadura, porém, não escapou de alianças com os militares para fortalecer a chapa. Estes por sua vez, mesmo com a lei da Anistia que assegurava proteção aos considerados torturadores, também participaram da construção do regime democrático se aliando a políticos conservadores para que se mantivessem como um dos responsáveis pela “ordem” no país.

Nessa conjuntura de final da ditadura, a morte precoce do presidente Tancredo Neves gerou graves problemas. O vice-presidente na chapa eleita de forma indireta, José Sarney, que assumiu o comando do país, era um importante nome do Partido Democrático Social (PDS)¹⁸. Como afirma Jorge Ferreira (2018, p. 38), o “seu passado não lhe dava autoridade pública para a missão”. Nessas circunstâncias, o presidente da Câmara dos Deputados Ulysses Guimarães teve um papel imprescindível antes e após a morte de Tancredo Neves, efetuando os ajustes políticos que garantiriam a produção de um novo texto constitucional na ordem democrática que se avizinhava. Uma Assembleia Nacional Constituinte foi eleita para a redação de uma nova constituição. O texto constitucional foi produzido tendo em vista uma participação política considerada cidadã, ou seja, a partir das demandas dos movimentos sociais, dos partidos políticos, dos sindicatos, das diferentes associações e da população por meio de plebiscitos e/ou referendos. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling:

Durante um ano e oito meses o Congresso se transformou no centro da vida pública nacional, e a sociedade se organizou para participar do debate constitucional em associações, comitês pró-participação popular, plenários de ativistas e sindicatos. Surgiram inúmeras formas de manifestação. A mais inovadora, as “emendas populares”, abarcava todo tipo de tema, e funcionou como um instrumento de democracia participativa - no fim do processo, foram encaminhadas 122 emendas populares à Constituinte, contendo mais de 1,2 milhões de assinaturas (Schwarcz; Starling, 2018, p. 488).

¹⁸Até 1979, antes da reforma partidária, o PDS era conhecido como Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido que apoiava o regime militar e no qual José Sarney foi presidente.

Os conflitos e as disputas no campo político, econômico e social estiveram presentes durante a elaboração da Constituição Cidadã^[1]. Assim como os textos constitucionais anteriores a esse, que traziam consigo limitações e alguns considerados retrocessos, a construção da legislação foi uma experiência importante durante a redemocratização do país. Seus dois principais “compromissos” foram encerrar a ditadura militar e dar suporte ao início e, posteriormente, à consolidação da democracia em solo brasileiro.

Seguindo nessas duas premissas, a nova redação foi composta por um texto mais alongado, com características modernas e também conservadoras. Nela estão contidos estratos do tempo passado, do seu presente e um vislumbre de direção futura para a sociedade brasileira. Reinhart Koselleck (2014, p. 09) afirma que os “estratos do tempo” atuam simultaneamente, ou seja, as camadas que compõem as temporalidades do passado e futuro coabitam o tempo presente. Nesse sentido, o texto da Constituição de 1988, não foi construído apenas do seu presente, dos debates e ações que levaram a sua aprovação. Ela trouxe consigo fragmentos do passado contidos, por exemplo, na resistência de uma elite empresarial que era contra a reforma agrária, mantendo a estrutura socioeconômica vigente, e também na manutenção de direitos aos militares que atuaram durante a ditadura militar. Em contrapartida, além das camadas de um passado, as expectativas de um futuro democrático e de um Estado de direitos se fizeram presentes na criação do Sistema Único de Saúde (SUS), na ampliação do direito ao voto para as pessoas analfabetas, na igualdade de direitos para homens e mulheres, na criança como um sujeito de direitos, entre outros.

Nessa sobreposição de temporalidades, intuindo um futuro democrático para o país naquele presente de transição de um regime autoritário abarrotado de repressão, violências diversas e lutas sociais, o texto da Constituição foi pela primeira vez fruto da participação ativa da população brasileira na elaboração e envio de emendas populares¹⁹. Esse envolvimento popular é inclusive confirmado pelo presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, em seu discurso no dia da promulgação deste documento, em 05 de outubro de 1988. De acordo com o político:

Há, portanto, representativo e oxigenado sopro de gente, de rua, de praça, de favela, de fábrica, de trabalhadores, de cozinheiras, de menores carentes, de índios, de posseiros, de empresários, de estudantes, de aposentados, de servidores civis e militares, atestando a contemporaneidade e autenticidade social do texto que ora passa a vigorar. (Guimarães, 1988).

¹⁹Emendas populares foram propostas para a construção do texto constitucional, aos quais entidades civis, instituições, sindicatos, ativistas, população como um todo puderam enviar sugestões para a construção dessa nova redação em 1988.

Foi a partir dessa participação efetiva da população que a Constituição, em seu Art. 227, assegurou “com absoluta prioridade, os direitos das crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado”, afirmam Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2021, p. 29). Este artigo da Constituição de 1988 outorgou às crianças e adolescentes brasileiros e brasileiras a condição jurídica de sujeitos de direitos. Dentre o conjunto de direitos — direito à vida, à saúde, à proteção, à alimentação, ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária - encontra-se o direito à educação. O texto ainda afirma que a garantia deste e dos outros direitos citados é de responsabilidade do Estado, da sociedade civil e da família. De acordo com o documento legislativo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, Art. 227).

Na composição deste artigo, a mobilização do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) durante os anos de 1987 e 1988 exerceu pressão diretamente na Constituinte, na luta pela aprovação das emendas populares com expressiva participação das crianças e adolescentes que faziam parte desse grupo e que se reuniam periodicamente para discutir a regulamentação do Art. 227. (Cavalcante, 2021b, p. 38). A promulgação da Constituição ampliou o debate e o olhar para crianças, adolescentes, idosos e mulheres. Esse contexto oportunizou a tecitura de outras leis e políticas para essas pessoas. Nessa lógica, o historiador Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante afirma:

[...] em termos de conquista significativa do MNMMR como legado para a sociedade brasileira e marco histórico dos direitos das crianças e adolescentes, foi ter contribuído para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual se constituiu num instrumento legal, que regula dos dispositivos constitucionais sobre os direitos das crianças e adolescentes. (Cavalcante, 2021b, p. 38).

Nesse cenário de participação e envolvimento das crianças e adolescentes por seus direitos e da atuação da sociedade civil, em 1990, foi promulgada, no dia 13 de julho, a Lei nº 8.069, instituindo o ECA. De acordo com Luisa Rita Cardoso (2023, p. 85), foi sobretudo a partir da atuação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e das Pastorais do Menor que o ECA foi implementado em 1990. Cardoso ressalta que o Estatuto foi construído em consonância com o entendimento da criança como sujeito de direito trazida na

CDC ratificada em 1989. Nesse sentido, o texto do estatuto traz consigo os direitos considerados fundamentais às crianças e adolescentes: direito à vida e à saúde, direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Este dispositivo legal, de abrangência nacional, visava implementar e garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros e brasileiras. Sob esse ângulo, o ECA em sua redação determinava o seguinte:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990, Art. 3).

O texto do Estatuto assim como a redação Constituição de 1988, adotaram as nomenclaturas de crianças e adolescentes, no entanto, é o ECA, em seu Art. 2, que definiu essas faixas etárias com suas respectivas idades: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, Art. 2). Ambos os documentos jurídicos, corroboraram em nível nacional para que cada vez mais a sociedade e o poder público considerassem as crianças e os adolescentes no Brasil como sujeitos de direitos. Parte desses direitos seria garantido a partir da implementação de políticas públicas compensatórias de grande envergadura, tais como, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) na década de 1990 e, depois, o Programa Social Bolsa Família, durante o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT) em nível federal. É importante lembrar que a sociedade brasileira foi (e ainda é) marcada por violências de diferentes naturezas contra as crianças e adolescentes em função de questões associadas aos marcadores de classe social, étnico-racial, de gênero, etc.²⁰

O texto da Constituição de 1988 e, posteriormente, o do ECA contribuíram para que a sociedade brasileira atribuísse às crianças e adolescentes o *status* de estarem vivendo em um momento da vida humana que demanda atenção específica. Para além disso, na composição desses mecanismos legais, as crianças passaram a ser concebidas como sujeitos históricos com direitos. A redação desses dispositivos deixa explícita a importância de as crianças serem

²⁰O último Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 2023, evidencia um cenário crescente acerca das violências contra crianças e adolescentes, na faixa etária de 0 a 17 anos, no período de 2022. Segundo o documento, essas violências aconteceram principalmente no âmbito do abandono, pornografia, maus-tratos e assassinatos.

ouvidas, de poderem enunciar as suas ideias de forma oral, escrita ou por qualquer outro meio escolhido por elas. Assim como nos dispositivos legais, na historiografia as “vozes” infantis passaram a ser objeto de estudo em diferentes tipos de fontes que resultaram em novas perguntas para se estudar as infâncias. Como afirma a historiadora Susana Sosenski (2016, p. 45), “las voces de las niñas y niños son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia”.

De modo igual a outros seres humanos, as produções infantis estão vivas na história e cultura. Elas deixam evidências de sua existência neste mundo, afetam e são afetadas pelas sociedades às quais fazem parte. Crianças são sujeitos sociais e históricos²¹, que compõem a humanidade desde que nascem produzindo saberes, dando significado ao mundo e as relações que estabelecem de forma individual e coletiva. Compreendo que as crianças têm desde cedo a capacidade de produzir, de interagir em sociedade, de dar sentido às suas ações, de formular hipóteses, de modificar os lugares por onde passam. Os sociólogos Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997, p. 20), afirmam que “crianças produzem simbolicamente a sua realidade construindo uma cultura própria dessa fase da vida, as denominadas culturas infantis”. Para os autores, essas culturas são heterogêneas, ocorrem de forma diversa nos meios aos quais as crianças estão inseridas, nas relações sociais que elas estabelecem, nas condições em que vivem e no acesso aos diferentes saberes produzidos pela humanidade.

Nesse processo do final do século XX com a promulgação dessas duas legislações nacionais, o cenário de debate envolvendo as crianças se modificou no tempo presente. Cada vez mais discussões em torno da inclusão dessas pessoas que ficaram (e de certo modo ainda ficam) à margem da História, são importantes para refletir acerca da garantia desses direitos. Há um reconhecimento social e legal no Brasil, desde o período da redemocratização, de que todos têm direito a ter direito, porém, sabemos que ainda há um hiato entre o discurso jurídico e as ações implementadas pelo Estado e pela sociedade civil, no que tange o público infantojuvenil, especialmente o que habita nas regiões pobres dos grandes centros urbanos. Para Reinhart Koselleck (2014, p. 307), é no presente que as experiências e as expectativas de passado e futuro do tempo histórico se entrelaçam. Para o historiador, as categorias de espaço de experiência e de horizontes de expectativas, permitem a observação da continuidade ou do rompimento no tempo presente em que vivemos. A partir do que já foi vivido no espaço de experiência por crianças e adolescentes é possível pensar no que se mantém de passado no

²¹O Parecer CNE/ CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998, passou a considerar as crianças como “sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas”.

tempo presente, e buscar maneiras e possibilidades de mudanças na expectativa pela garantia prática dos direitos a essas pessoas. Para além de indivíduos do futuro, crianças e adolescentes são sujeitos de seu presente, com direitos garantidos na legislação brasileira e com políticas públicas voltadas para a aplicação e salvaguarda desses direitos.

2.3 A Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica: o direito à História atravessado pelo direito à educação

Crianças interpretam o mundo diferentemente dos adultos. Paulo Freire (2020, p. 50), afirma que “ser no mundo significa transformar e retransformar o mundo”. Assim como os adultos, porém, de maneiras distintas, as crianças possuem a capacidade de modificar as práticas sociais, interferindo nas relações as quais estão inseridas, mas também sendo influenciadas por essas relações, pelo tempo e lugar que estão ocupando. A Educação Infantil é considerada um espaço privilegiado pelos educadores e pesquisadores das Ciências Humanas, no qual as crianças são capazes de criar e recriar, bem como exercer seus direitos como um ator social do seu presente. É na Educação Infantil que as crianças desde cedo têm oportunidade de operar cognitivamente os diferentes saberes históricos. Os historiadores Antonio Alexandre Isidio Cardoso e Poliana Santos (2020, p. 09) defendem o acesso aos discursos da História como um direito humano, sendo tão fundamental ao indivíduo como a necessidade de comer, beber, morar e vestir. O conhecimento histórico é importante na formação individual e coletiva, ou seja, nas relações sociais que as pessoas estabelecem com o vivido. Para estes pesquisadores:

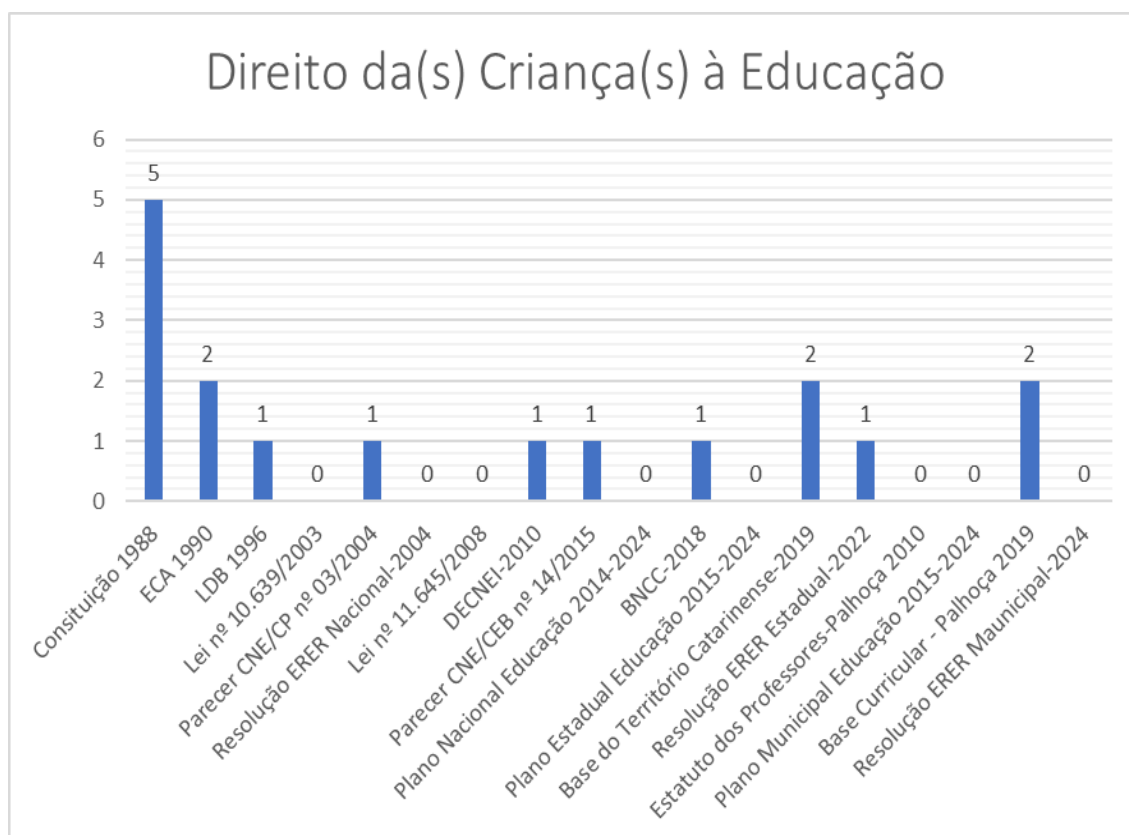
[...] dar sentido ao passado faz parte da necessidade humana. Sem ele, os homens e as mulheres perdem as referências de si mesmos, de sua identidade pessoal e coletiva. Isso seria uma amnésia completa, caso ela seja possível, levando a desorganização interna e externa do eu, tornando o indivíduo incapaz de se enxergar no presente. O tempo se desfaria num vazio. (Cardoso; Santos, 2020, p. 16).

Permitir que as crianças da Educação Infantil acessem os saberes históricos produzidos pela humanidade, se alinha, a compreensão das crianças como sujeitos históricos e produtores de diferentes culturas infantis, produzindo simbolicamente a sua realidade atribuindo sentido às suas ações (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 22). A Sociologia da Infância destaca que as ações das crianças ocorrem dentro das estruturas sociais às quais elas estão integradas, sendo assim, é importante proporcionar às crianças que frequentam a Educação Infantil diferentes maneiras de olhar o mundo ao seu redor (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31). Para o referido historiador, essa

função da História permite que façamos uma viagem para fora do tempo presente, analisando como as pessoas viviam, como se alimentavam, onde moravam, etc.

Na compreensão do direito à história atravessado pelo direito das crianças à educação, com a aplicação da metodologia AC e dos resultados encontrados pelo indicador direito das crianças à educação/direito à educação nas fontes legais selecionadas para esta pesquisa, observou-se que os dados retirados dos documentos nacionais, estaduais e municipais apresentam os excertos selecionados na maior parte das fontes legais. Com predominância de 1 a 2 resultados nas leis e documentos orientadores, com destaque para a Constituição de 1988, com 5 resultados. No discurso dos fragmentos desta lei garante-se o direito à educação a todas as crianças sem qualquer tipo de critério e/ou seleção, bem como determinam a responsabilidade do Estado no oferecimento e garantia de vagas, e obrigatoriedade da família em matricular as crianças que se encontrarem na etapa da pré-escola na Educação Infantil, ou seja, as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Gráfico 1 – Direito da (s) Criança (s) à Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nessa via discursiva da Constituição brasileira, no texto do ECA, no Art. 54, a Educação Infantil passou a ser considerada um direito de todas as crianças, ficando a encargo do Estado

brasileiro. No discurso jurídico, a Educação Infantil tem como público-alvo as crianças sem distinção de classe social, apresentando diferenças dos atendimentos que se davam nas creches e jardins de infância, que vicejaram entre os anos 1900 e 1990. A posteriori, em 1996, quando foi promulgada a versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no 2º Art., a educação passou a ser apontada como dever do Estado, endossando o texto da Constituição Federal de 1988, além de apontar a sua gratuidade. Segundo a referida legislação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, Art. 2).

A partir do discurso legal nesta legislação voltada para a educação nacional, o cuidar e o educar se tornaram indissociáveis no atendimento às crianças da primeira infância. O cuidar ainda permanece presente nas práticas da Educação Infantil, reportando-se às ações relacionadas à higiene e saúde, as quais já faziam parte do atendimento às crianças desde o início do século XX. Em contrapartida, a centralidade da LDB como reguladora da educação no Brasil é destacada no Art. 29, que afirma em sua redação que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29).

Nesse cenário, um dos primeiros documentos nacionais voltados para a educação publicado em 1998, o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)²², elencava objetivos gerais para esta fase escolar, demonstrando a importância de oportunizar às crianças uma aprendizagem acerca do passado de forma ativa, afim de que pudessem perceber e ampliar o sentido que elas dão ao mundo. Segundo o documento, a prática da Educação Infantil deveria se organizar de modo que as crianças desenvolvessem determinadas capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; Conhecer algumas manifestações

²²Este documento foi produzido pelo MEC, com o intuito de orientar a construção dos currículos municipais e consequentemente das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, principalmente com as mudanças legais já presentes na Constituição de 1988, no ECA e na LDB de 1996. O volume 1 apresenta os fundamentos dos referenciais, o volume 2 destaca a formação pessoal e social das crianças e o volume 3 trata do conhecimento de mundo. O documento elencou 6 eixos básicos para estruturar o trabalho com as crianças na Educação Infantil: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (Rcnei, 1998a, p. 63).

Os referenciais contemplaram, a partir das discussões acerca das capacidades que as crianças poderiam alcançar, a possibilidade dos usos dos saberes e culturas diversos, importantes na formação das crianças desde a Educação Infantil. Composto por 3 volumes, os referenciais continham orientações para subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas. No terceiro volume, foram apresentados os 6 eixos escolhidos no período, tendo por base as crianças da Educação Infantil. No eixo Natureza e Sociedade, continham objetivos que oportunizassem as crianças a serem capazes de se interessar pelo mundo social e natural, formulando perguntas, manifestando opiniões sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias. Segundo esse eixo dos referenciais, as propostas pedagógicas deveriam oportunizar que as crianças estabelecessem relação entre o seu modo de vida e o de outras crianças. (RCNEI, 1998b, p.163).

Mais de uma década depois, em 2010, o Ministério da Educação (MEC), lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI²³). Neste novo documento, as orientações e reflexões em torno das ações pedagógicas da Educação Infantil foram reformulados. O documento apontava para três princípios destacados em sua redação, são eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Dcnei, 2010, p. 16).

Os princípios acima se relacionavam diretamente com o conceito de criança apontado pelo documento, que a entendia como um sujeito histórico e de direitos, e que nas suas interações e relações produzia conhecimento. Nilma Lino Gomes (2019, p. 1017) afirma que “as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e produzem ações pautadas tanto nas semelhanças, mas também nas diferenças”. Tal compreensão reforça a importância de a Educação Infantil integrar a Educação Básica, como a sua primeira etapa. Fator que garantiu maiores investimentos para esta faixa etária,

²³Construída pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em 2009 e lançada pelo MEC no ano seguinte, em 2010. As diretrizes são compostas de um único volume, no qual se encontram princípios, fundamentos e diretrizes com o objetivo de melhor organizar os espaços de Educação Infantil. O documento apresenta a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Ele faz parte de um conjunto de documentos que entre os anos 2000 e 2010, foram pensados para a ampliação das políticas sociais, entre eles o Plano Nacional da Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

especialmente porque a partir dessas novas leis, o poder público passou de forma, também obrigatória, a direcionar recursos financeiros para estas instituições de educação. A primeira mudança nesse sentido se deu com as novas alterações realizadas na Constituição de 1988, no Art. 208, modificado em 2009 pela emenda constitucional nº 5, que afirmou:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I–Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, Art. 208).

Posteriormente, em 2013, com a Lei nº 12.796, que alterou o texto da atual LDB, a modalidade da Educação Infantil, denominada de pré-escola, que atende as crianças que possuem entre 4 e 5 anos e 11 meses, passou a compor a Educação Básica sendo entendida como obrigatória e gratuita da mesma forma que ensino fundamental e ensino médio. Como apontou o novo texto da lei:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – *Educação Básica obrigatória e gratuita* dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (*Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013*)
a) *pré-escola*;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio; (Brasil, 1996, Art. 4).

Essas mudanças trazidas nos discursos legais demonstram que o direito das crianças da primeira infância a frequentar a Educação Infantil, precisa ser assegurado pelo Estado, pela família e pela sociedade. Dentro desse cenário de direitos, a temática da Educação Infantil ganhou espaço na redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento, orientador da educação nacional, tem entre as suas finalidades, a promoção e o desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. A sua redação e aprovação se deram em 2017, visando assegurar os direitos de aprendizagem de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNL)²⁴ e o Art. 26 da LDB de 1996, que, quando aprovada, afirmava que:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, Art. 26).

²⁴Plano decenal, com função de articular os esforços nacionais, estaduais e municipais em regime de colaboração, tendo por objetivo central universalizar a oferta da etapa obrigatória da educação escolar (de 04 a 17 anos).

Segundo o texto da LDB, os currículos das etapas que compõem a Educação Básica precisam ser compostos de uma parte comum, e complementados com as partes locais regionais na composição dos documentos orientadores dos estados e municípios. Seguindo a premissa de construção de um currículo amplo, a nível nacional, a BNCC explicitou em seu texto a importância da Educação Básica como um lugar de aprendizagem e desenvolvimento formando pessoas para uma vida social mais democrática e inclusiva. De acordo com este documento:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017, p. 25).

As orientações apresentadas pela BNCC dialogam com as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), atualizado a cada 10 anos. O plano objetiva determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país. Sua versão mais recente, aprovada pela lei nº 13.005, de 2014, compreendendo o período de 2014 a 2024, estava composto por 20 metas que tratam da educação nacional. A sua primeira meta afirma o seguinte:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014).

Visando atingir essa meta, foram descritas estratégias que envolveram o poder público nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com foco na observação e incentivo à expansão das redes públicas de Educação Infantil, levando em consideração a qualidade e as especificidades locais. Essas estratégias construídas para as crianças da Educação Infantil atravessam diferentes aspectos dessas instituições escolares, como acesso, permanência, qualidade de atendimento, recursos financeiros, formação de professores, entre outros.

Nessa perspectiva, de uma educação democrática, a redação da BNCC, reporta que as crianças precisam ser entendidas como pessoas que observam, questionam, produzem conhecimento e interagem constantemente nas vivências em que estão inseridas. De acordo com o texto da base nacional, é necessária uma intencionalidade nas práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil, permitindo que a criança conheça a si e aos que estão ao seu redor, relacionando-se com a produção científica por meio de experiências. De acordo com o documento:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p. 38).

Essa intencionalidade pode ser observada no texto da BNCC, a partir das 10 competências²⁵ que objetivam garantir o desenvolvimento e aprendizagem. Algumas dessas competências estão interligadas a diferentes ações que se correlacionam com o que a humanidade produziu até o presente. Elas tratam de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos no mundo para entender e explicar a realidade. Como aponta o pesquisador Keith C. Barton (2004, p. 23) “qualquer que seja o período de tempo ou assunto que está sendo abordado, é imprescindível que sejam expostos pontos de vista variados, entendendo que opiniões diferentes são parte normal de uma interação social”. Incluir nas discussões com as crianças os múltiplos vestígios deixados pelos povos ao longo dos anos, as diversas formas de crenças, culturas, história e contribuições produzidas, é oferecer a elas a oportunidade de conhecer, valorizar e se reconhecer nos saberes polissêmicos que constituem nossa história.

As competências apontadas na redação da BNCC incluem a reflexão para elaborar hipóteses, formular e resolver problemas. Nesse sentido, propor uma aprendizagem ativa na qual as crianças possam sentir, tocar, ver e pensar sobre as diferentes experiências e histórias humanas, “proporciona que elas aprendam, interpretem e problematizam o seu presente, desenvolvendo a sua imaginação histórica, formulando hipóteses e questionamentos, construindo interpretações do passado”. (Cooper, 2004, p. 57).

A terceira competência destaca a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, compreendendo a importância da diversidade de saberes e vivências culturais. Na competência 9, ressalta-se o “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10). Os acessos das crianças a esses saberes permitem a humanização quando temos oportunidade de enxergar diferentes formas de viver, não melhores ou piores que as outras, mas significativas ao nosso presente. Conhecer o passado desde a infância, seja ele longínquo ou mais recente, permite que cada criança, como sujeito histórico, construa reflexões acerca da sua vida individual e coletiva em seu presente. A

²⁵A BNCC define competência como a possibilidade de um sujeito poder mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores aos quais ele poderá utilizar na vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho.

construção de uma base pedagógica que compreenda as diferenças e semelhanças como algo valioso permite o ato político de respeito às identificações coletivas e individuais. Nilma Lino Gomes destaca que:

O trato das semelhanças e diferenças com dignidade deveria ser o eixo orientador de todos os currículos, da formação, das práticas e da competência pedagógica e acadêmica de todas e todos que se dedicam à educação e à pesquisa no Brasil. Reconhecer e respeitar o outro é mais do que um discurso moral: é um desafio e um dever político e ético de todas e todos que lutam por democracia e justiça social. (Gomes, 2021, p. 452).

As competências citadas acima orientam os currículos, e consequentemente as práticas pedagógicas e as formações continuadas dos professores, estendendo-se a toda Educação Básica, inclusive a etapa da Educação Infantil (pré-escola, 4-5 anos). Nelas estão contidas indicações para que as práticas pedagógicas na educação brasileira contemplem os saberes históricos a partir de uma perspectiva em construção e mudanças. Isso amplia a visão e conceito do mundo em que vivemos, evoluindo assim como as maneiras de se conhecer, viver e pensar no presente. Esse presente não é algo natural, mas articulado dentro de temporalidades de forma entrelaçada. Como destaca Durval Muniz de Albuquerque Junior:

A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. (Albuquerque Junior, 2012, p. 30-31).

Nesse sentido, o direito à História para as crianças que frequentam a Educação Infantil está atrelado às diferentes experiências e questionamentos em torno do que as diferentes populações experimentaram. Esses saberes podem auxiliar na construção de seus aspectos sociais, emocionais, físicos e cognitivos aos quais os documentos supracitados indicam como indispensáveis para o desenvolvimento das crianças desde cedo. Aprender Histórias entendidas como “outras” pode, em larga medida, auxiliar na ruptura de visões estereotipadas acerca da vida individual e coletiva em determinada sociedade. Conforme afirma o historiador Peter Lee (2011, p. 01), não se escapa do discurso do passado. O discurso sobre o passado é construído a partir de conceitos que os historiadores e outros pesquisadores empregam para lidar com o dia a dia do mundo físico e social. O passado vivido e experimentado por aqueles que vieram antes de nós deixou vestígios de sua presença, de suas escolhas, de suas razões individuais e coletivas

na ordem das mudanças sociais, políticas e econômicas, as quais muitas ainda permanecem no presente.

2.4 O direito das crianças à Educação Infantil no município de Palhoça

Com 131 anos de história, completados em 2025, o município de Palhoça está localizado aproximadamente 15 quilômetros da capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Como aponta a figura 1, é um dos municípios que fazem parte da região metropolitana de Florianópolis, com extensão territorial de 394,850km² e população estimada em 222.598 habitantes²⁶.

Figura 1: Mapa da Região Metropolitana de Florianópolis



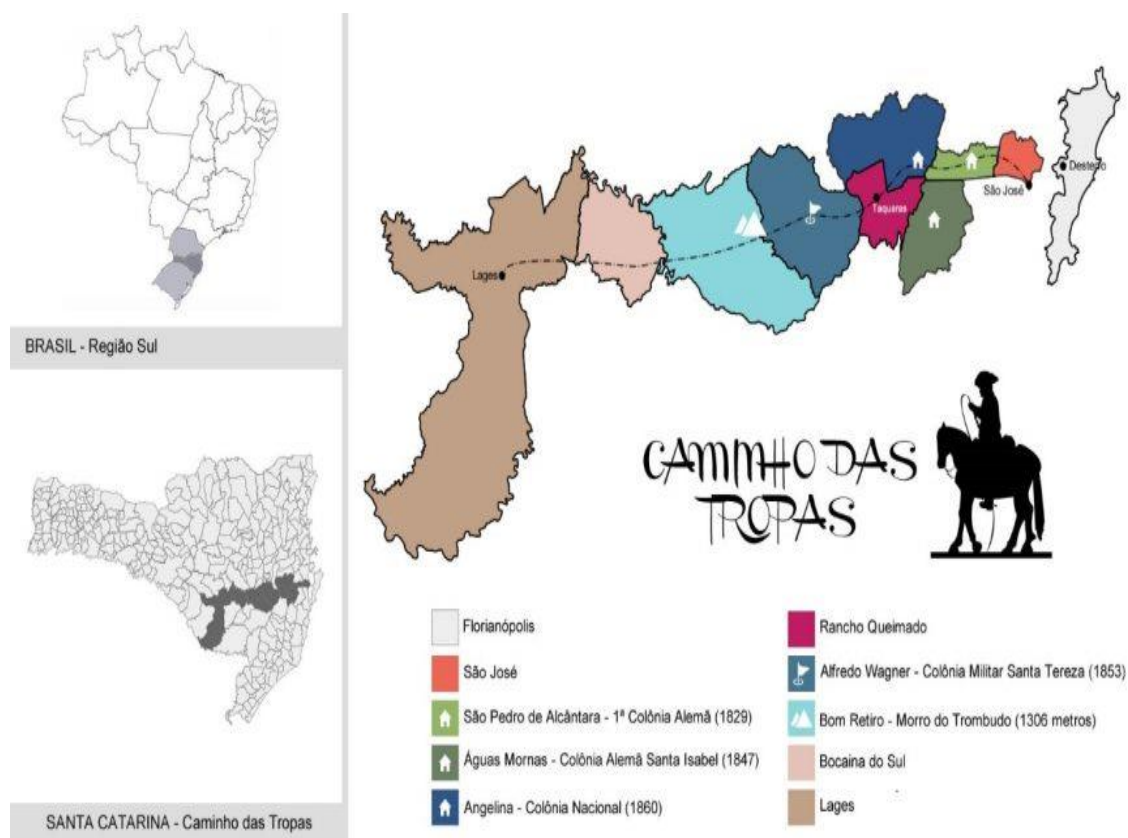
Fonte: Costa (2020, p. 03).

Entre 1733 e 1833, o espaço territorial do município pertenceu a Nossa Senhora do Desterro (hoje Florianópolis) e, posteriormente, ficou sob o domínio do município vizinho de São José. Palhoça se emancipou político-administrativamente em 24 de abril de 1894. A

²⁶Dados do IBGE (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoca/panorama>.

delimitação do espaço geográfico do município se iniciou em meio às disputas territoriais no período do século XVIII entre portugueses e espanhóis. Estes últimos tiveram seus interesses despertados a partir da fundação da cidade de Lages em 1771. Nesse período, entre Nossa Senhora do Desterro e Lages, havia um grande espaço territorial como demonstrado na figura 2, que começou a se desenvolver pelas necessidades de abastecimento das tropas no percurso entre essas duas localidades.

Figura 2: Traçado da primeira rota dos Caminho das Tropas e municípios atuais.



Fonte: (BAUER; SOHN, 2018, p. 665).

Por conta dos interesses e da invasão espanhola ocorrida em 1777, o governo da Capitania de Santa Catarina começou a povoar a região, que tanto serviria como escudo militar ao território no caso de futuras invasões quanto como abrigo para guardar farinha na estrada. Foram então construídas as “palhoças”, isto é, as edificações que tinham como principais matérias primas, o pau a pique e as palhas, como podemos observar na figura 3.

Figura 3: “Palhoças”



Fonte: MUITO (2025).

Para três historiadores locais, o nome Palhoça surgiu a partir de diferentes perspectivas, porém, com algo em comum nas suas narrativas, o uso da palha nas construções. Claudir Silveira (2001, p.08) afirma que o nome se originou a partir do ofício número 07, enviado ao Vice-Rei e Capitão Geral de Mar e Terra do Estado do Brasil, pelo Governador em exercício no período. No texto deste documento é destacada a construção de armazéns ou “palhoças”. Silveira afirma também que o nome do município pode ter surgido pelo fato de haver muitas moradias de pau-a-pique cobertas de palha, utilizadas para armazenar farinha e para abrigar as canoas dos pescadores, na data de sua fundação. Para o pesquisador Vilson Francisco de Farias (2004, p.15), “o nome Palhoça deriva de casa ou choça de palha, típicas construções dos primeiros povoadores da região”. Neusa Bernardo Coelho (2023, p.16) retrata a origem do nome Palhoça, a partir dos armazéns construídos por Caetano Silveira de Matos, com base no ofício nº 07, e possivelmente também pela quantidade de casas em pau a pique cobertas de palhas.

A primeira ocupação e freguesia fundada em Palhoça foi nomeada Freguesia de Nossa Senhora do Rosário de Enseada de Brito, atualmente conhecida apenas como Enseada de Brito. Esse local foi reconhecido oficialmente como patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como uma das Freguesias Luso-Brasileiras

da região da Grande Florianópolis (SC)²⁷. A ocupação e espaço territorial onde aconteceu a instalação do município enfrentaram grandes desafios nessa empreitada de forjar uma nova localidade, devido à sua grande extensão ser composta por áreas de banhados e mangues. Além de os nascidos em Palhoça serem identificados como palhocenses, a gente deste município é apelidada de caranguejo, justamente pela abundância desse crustáceo nos mangues da cidade.

Figura 4: Praça do Município - Final do Séc. XIX



Fonte: O SURGIMENTO (2019).

Na transição do século XIX para o século XX, a partir de um processo de melhorias nas condições do terreno, com drenagem e plantação de eucaliptos para escoar e secar o solo lamacento, constituiu-se uma reorganização do espaço central de Palhoça como a figura 4 destaca. Coelho (2023, p. 37), aponta que o espaço central da cidade se desenvolveu nesse período, com a praça circundada por comércio, prefeitura, igreja, cinema, clube social e residências de arquitetura luso-brasileira, pertencentes às famílias mais abastadas. Junto a essas mudanças, o primeiro periódico, denominado “A comarca”, passou a circular pela cidade, publicado sempre aos domingos. Posteriormente, a partir de 1930, a chegada da energia elétrica e do primeiro rádio também colaboraram para o início do processo de modernização da localidade.

Todavia, é a partir dos anos 1950 que tanto o espaço territorial quanto a quantidade da população de Palhoça se modificaram. Com as emancipações políticas dos municípios

²⁷Ver mais em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/iphan-aprova-tombamento-das-freguesias-luso-brasileiras-na-grande-florianopolis-sc>.

próximos de Santo Amaro da Imperatriz (1958), Garopaba (1961), Paulo Lopes (1961) e São Bonifácio (1962), o espaço territorial de Palhoça se reconfigurou e a população demográfica teve uma considerável queda. Em contrapartida, com a abertura da BR 101 (entre 1950 e 1960), como aponta Farias (2004, p. 87), associado ao crescimento urbano e turístico em Florianópolis, umas ondas de imigração de várias regiões do país trouxeram aumento populacional para o município, transformando o espaço urbano e as relações socioeconômicas, políticas e culturais. No impulso de crescimento nesse período, o município de Palhoça contou com sua primeira legislatura (1948-1951), composta por 5 membros. Na atual gestão, a câmara municipal possui 21 vereadores, dentre eles, o único vereador brasileiro eleito por 40 anos ininterruptos, Nirdo Artur da Luz, conhecido localmente como Pitanta²⁸.

Nos livros consultados sobre a história do município²⁹, está presente a narrativa de uma colonização predominantemente portuguesa, açoriana e madeirense, e que em meados do século XX, passou a ser composta também por imigrantes alemães e italianos. Todavia há uma invisibilidade acerca das populações afro-brasileiras e das populações indígenas. Estes últimos estão presentes nas narrativas acerca do município relacionadas aos sambaquis, aos sítios arqueológicos e também na produção artesanal com fibras naturais. A historiadora Neusa Bernardo Coelho destaca que:

A contribuição da cultura indígena está presente na prática de produção artesanal inserida na confecção de canoas de tronco, tarrafas e balaies, algumas atividades mantêm-se viva até hoje, e no dia a dia de seus descendentes. Em Palhoça, os índios Guaranis foram os primeiros artesãos a utilizarem as fibras naturais para fazer peças artesanais. (Coelho, 2023, p. 114 e 115).

As narrativas acerca da história municipal evidenciam que os povos indígenas da etnia tupi-guarani ocupavam a área territorial do município antes da chegada dos primeiros imigrantes, porém, não mencionam o número pequeno que hoje reside no município e das suas lutas pela demarcação de terra. Atualmente, uma parte dos sobreviventes dessa população vive na região do Morro do Cambirela e Massiambu Pequeno, nas quais as terras ainda seguem em processo de identificação.³⁰ Um outro grupo reside no Morros dos Cavalos, que mesmo com a

²⁸Ver mais em: <https://www.cmp.sc.gov.br/camara/membros/show/4>.

²⁹Na pesquisa realizada na Biblioteca Pública do município, poucos livros trazem narrativas acerca da História de Palhoça. Grande parte dos livros que tratam do tema são produções próprias dos autores, narrando sobre os bairros onde viveram ou sobre a história de suas famílias desde a chegada a localidades do município.

³⁰Esta é a primeira etapa da demarcação de terras indígenas: identificação e delimitação do território. Um estudo é realizado por uma equipe técnica multidisciplinar composta por antropólogos, ambientalistas, historiadores — quando necessário — engenheiros agrônomos, entre outro. Nele também estão contidos a história e a territorialidade dos povos indígenas, bem como sua ocupação para verificar se a reivindicada área atende à reprodução física e cultural daquele povo, conforme previsto na Constituição Federal. Ver mais em:

conquista da demarcação das terras em 2010, permanece em situação de disputa social e governamental desse território, devido à “necessidade” de melhorias e mudanças no trajeto da rodovia federal (BR 101) nesta região.

Quanto às populações afro-brasileiras, não há menção sobre as populações escravizadas durante essa colonização predominantemente portuguesa³¹. Os pesquisadores Diego Nunes Bissigo e Beatriz Gallotti Mamigonian (2019, p.80) afirmam que, “quando a capitania de Santa Catarina foi criada, em 1739, e os casais açorianos se fixaram, trabalhadores indígenas e africanos já conviviam nos espaços coloniais”. Segundo registros demográficos de 1796 e 1820 respectivamente, em tabelas apresentadas pelos pesquisadores, na Freguesia de Enseada de Brito, em 1796, viviam 259 pessoas entre pretos e pardos, e em 1820, 327 pessoas. Os dados comprovam que, antes da sua emancipação, o espaço territorial, que posteriormente foi designado ao município de Palhoça, contava com a presença da população negra escravizada, além dos colonizadores e dos povos indígenas. No censo de 2022³², do total da população palhocense com 222.598 habitantes, 62.134 pessoas se declaram pretas e/ou pardas, e 629 se declaram indígenas, atestando a presença dos descendentes desses povos em território palhocense.

Há aproximadamente 5 anos Palhoça vem se destacando como uma das cidades que mais cresce dentro da região da Grande Florianópolis. No entanto, é um crescimento desordenado e desorganizado que traz problemas para as populações mais vulneráveis, especialmente em dias com grande volume de chuvas. A falta de infraestrutura faz com que vários pontos da cidade alaguem rapidamente pela falta de escoamento da água. O crescimento no município está presente nos setores industrial, no comercial, na prestação de serviços, nos atendimentos de saúde e educação.

As primeiras instituições escolares em Palhoça são do final do século XIX e foram inicialmente oferecidas a meninos e, posteriormente, no início do século XX, a cidade passou a atender nas instituições escolares as meninas. Na década de 1910 possuía 29 escolas estaduais, com aproximadamente 1.138 alunos (Coelho, 2023, p. 45). As primeiras instituições voltadas para Educação Infantil no município caracterizavam-se por atendimentos assistencialistas e

<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril-indigena-entenda-as-etapas-de-demarcacao-de-terras-indigenas>.

³¹Dos 23 livros encontrados com narrativas sobre a História do município (entre eles os produzidos pelos próprios autores sobre famílias locais e bairros) apenas dois mencionam diretamente populações indígenas e afro-brasileiras presentes em Palhoça. O livro *Barra do Aririú como você nunca viu* do historiador Marcos João de Matos publicado em 2010; e o livro *Entre as correntes e a liberdade: a história de um povo no vale do rio Cubatão do Sul* de José Carlos Petri, publicado em 2019.

³²Dados do IBGE (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoça/pesquisa/10102/122229>.

eram ofertadas em instituições denominadas creches ou pré-escolas. Como aponta a Base do Município:

O trabalho pedagógico desenvolvido nas pré-escolas do município antes da criação do setor de Educação Infantil pautava-se fortemente – não diferente de tantas outras realidades do território brasileiro – por uma concepção assistencialista com ênfase nos cuidados pessoais e algumas poucas iniciativas de cunho pedagógico. Era comum praticar com as crianças a rotina diária de alimentação, higiene, atividades mimeografadas, momentos livres no pátio, músicas e brinquedos. (Palhoça, 2019, p. 75)

Segundo o texto da base municipal, as primeiras instituições para o atendimento das crianças na faixa etária da Educação Infantil foram o Centro de Educação Infantil (CEI) “Voo Livre” e o CEI “Caminho do Saber”, ambos fundados em 1982 e municipalizados em 2010 e 2011, respectivamente. Segundo a tabela apresentada no documento, há um crescimento de instituições sendo fundadas nos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, logo após 1994, quando a Secretaria Municipal de Educação criou o Setor de Educação Infantil do município. A partir deste período, coube a este departamento pensar e planejar as questões relacionadas ao atendimento educacional das crianças de zero a seis anos de Palhoça. (Palhoça, 2019, p. 75).

Os registros estatísticos oficiais, com o número de Centros de Educação Infantil e da quantidade de crianças atendidas, só começaram a ser realizados em 1998. Nesse período, novas instituições foram abertas e convênios foram forjados com os Conselhos Comunitários dos bairros, ampliando o número de vagas e atendimento às crianças, acarretando a contratação de um número maior de profissionais para estas instituições. Assim como a LDB de 1996, os documentos nacionais, como os Referenciais Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), entre outros, serviram de base para direcionar a organização e o desenvolvimento das propostas pedagógicas do município.

Segundo a Base Curricular do município (2019, p. 77), houve um avanço significativo na rede municipal de ensino, especialmente pelo crescimento demográfico, pelas diferentes manifestações sociais e até pelas exigências legais e investimento do poder público. Nos dados estatísticos apresentados no texto da base municipal, levantados pela SME em setembro de 2019, Palhoça contava com 35³³ instituições municipais de Educação Infantil e 13 instituições parceiras. O setor de educação é composto por profissionais (coordenador, assessor de

³³Atualmente Palhoça conta com 51 instituições municipais de atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Dados retirados da página do portal da educação do município. Ver mais em: <https://palhoca.educarweb.net.br/portal/#!/educacaoinfantil>.

coordenação e assessores pedagógicos)³⁴ que oferecem suporte pedagógico, assessoramentos e outras ações que garantam a qualidade pedagógica no atendimento às crianças. (Palhoça, 2019, p. 80).

O documento municipal destaca que as crianças que frequentam a Educação Infantil (como primeira etapa da Educação Básica) devem ter garantido seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, afetivo, intelectual e social. Nesse sentido, a etapa da Educação Infantil no município, no discurso legal, é compreendida como uma etapa que não é opcional e também não é preparatória, alinhando-se às definições destacadas na LDB de 1996. A base de Palhoça compreende que “a criança é um ser histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas” (Palhoça, 2019, p. 81), ou seja, na convivência que as crianças estabelecem com os adultos e com outras crianças, elas podem ampliar seus saberes, suas linguagens, seus conhecimentos e experiências acerca dos bens culturais e históricos produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o documento destaca que:

[...] as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil estão intimamente ligadas à democracia e à cidadania, permeadas por valores que se reconstroem diariamente nos hábitos e nas relações com os diversos pares, os quais devem valorizar o diálogo, a inclusão e a justiça social, bem como aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do meio ambiente. (Palhoça, 2019, p. 81).

Essas concepções pensadas a partir do entendimento da criança como sujeito de direitos e um ser histórico, implicam em valorizar a convivência com as diferentes infâncias presentes nas instituições de Educação Infantil, proporcionando diálogo, respeito, escuta e valorizando os saberes que as crianças trazem consigo no cotidiano. O discurso da base municipal afirma que:

Por meio das vivências da Educação Infantil, a criança relaciona-se com diferentes grupos sociais, experimentando a riqueza multicultural desses povos, aprendendo a respeitar e a valorizar a sua cultura e a do outro. Diante disso, procura-se contribuir para o desenvolvimento da tolerância, baseada no respeito e na aceitação das suas características e diferenças. (Palhoça, 2019, p. 24).

A redação que compõe a base municipal dialoga com os discursos legais nacionais no que tange a criança como sujeito de direitos, desejando em sua prática discursiva que as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil contemplem as relações de interdependência

³⁴Esses cargos são nomeados pela gestão (prefeito e/ou secretário da educação), mantendo-se ou -se a cada nova eleição para prefeito no município.

entre elas e aos adultos, mas também com seus pares, nos quais, tanto o ambiente quanto as relações cotidianas valorizem as diferentes identidades dos sujeitos pertencentes às instituições de Educação Infantil de Palhoça.

3. O DIREITO DAS CRIANÇAS À HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças têm muito a refletir e a dizer do que observam e interpretam do mundo. Mesmo não estando alfabetizadas nos códigos que nós, adultos, conhecemos e utilizamos para produzir a escrita no Ocidente, elas fazem uma interpretação do que está ao seu redor nos espaços coletivos e privados. O pedagogo Paulo Freire (2009, p. 11) afirma que antes da leitura da palavra há uma leitura do mundo. Essa leitura acontece desde que a criança nasce, permitindo assim que ela vivencie e experimente a vida em sociedade desde muito cedo.

As relações que as crianças estabelecem com os demais seres humanos e com o mundo não é estática ao longo do tempo histórico. Para o sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento (2005, p. 366), a experiência de ser criança se modifica de forma contínua a partir de ações internas e externas, bem como da interação com outros atores sociais, tanto crianças quanto adultos. Para o autor, desde a chegada ao mundo, as crianças se constituem como sujeitos sociais capazes de modificar o meio social em que se encontram. No entanto, também sofrem influências dos lugares sociais que ocupam em relação à classe social, raça, gênero e religião em que vivem. Segundo Sarmiento:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...]. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Nesse sentido, a infância é um momento da vida que não pode ser considerado como um estado natural e/ou biológico. Ela vai sendo construída a partir das experiências e das conexões que as crianças estabelecem historicamente com os seus pares e com os adultos. No centro desses encontros, as crianças experimentam as relações sociais de maneira diferente em suas infâncias, estabelecendo uma via de mão dupla, especialmente com os adultos. A adultez faz parte da vida das crianças, especialmente pela vulnerabilidade intrínseca à vida do ser humano ao nascer. O adultocentrismo enquanto uma relação social e de poder está presente nos diversos tempos históricos, no entanto, se apresenta de formas diferentes. Em nosso tempo presente, essa relação de mão dupla entre crianças e adultos tem sido problematizada com o intuito de evidenciar a agência das crianças nessas interações sociais. Cavalcante (2021a, p.

198) frisa que “trata-se de olhar para os meninos e meninas como agentes da história, como atores de fato que produzem cultura e não meros consumidores de princípios e determinações vinda do universo adulto”.

Nessa perspectiva, é determinante que as crianças possam acessar os diferentes conhecimentos produzidos por aqueles e aquelas que fizeram parte da história, cultura e formação do povo brasileiro. O direito à História na Educação Infantil abre possibilidades para que as crianças possam conhecer o passado a partir de múltiplas perspectivas. Quando garantido que esse conjunto de saberes históricos contemple a História afro-brasileira e indígena nas instituições de Educação Infantil, as crianças acessam o passado para além de uma História eurocêntrica. Não se trata de negar essa História já construída, mas permitir que as crianças conheçam outros protagonistas, outras fontes e outras interpretações do mundo e das relações que construímos ao longo do tempo. A historiadora Cláudia Mortari (2016, p. 44) ressalta que os currículos mantêm uma tradição eurocêntrica, ora excluem conteúdos, ora abordam sob um olhar estereotipado ou equivocado as contribuições afro-brasileiras. O pesquisador e indígena Edson Krenak (2019, p. 349) entende que a divulgação nas instituições escolares brasileiras da História das populações indígenas pode possibilitar às crianças outros saberes e experiências a fim de transformar as relações sociais estabelecidas.

Um processo de mudança nos discursos acerca da participação e do protagonismo dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na composição da população nacional tem sido possível pela mobilização de grupos sociais e sociedade civil e pela conquista nos documentos jurídicos sobre a obrigatoriedade da História afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica nacional. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 11), “é necessária uma ação mediadora entre Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social e étnico-racial”.

Posto isso, na primeira parte deste capítulo analiso como a aprovação das Leis nº 10.639 e nº 11.645/2008 e seus respectivos pareceres operacionais se articula à Constituição de 1988 e à LDB de 1996 na promoção legal de mudanças. A segunda parte apresenta a resolução da EREER nacional, que surgiu em consequência da primeira lei acerca da inclusão dos saberes africanos e afro-brasileiros nos currículos da Educação Básica brasileira. A reflexão acerca das resoluções de educação para as relações étnico-raciais do Estado de Santa Catarina e do município de Palhoça está contemplada na terceira parte deste capítulo. Na 4ª e última parte, é realizada uma análise do segmento da Base Curricular de Palhoça acerca dos direitos das crianças à história afro-brasileira e indígena na Educação Infantil do município.

3.1 A aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 propõe mudanças

Nossa história se construiu com um processo que se iniciou com a colonização e que se manteve até muito recentemente, no qual se fomentou a eliminação física, mas também intelectual, espiritual, social, econômica, política e emocional das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Durante praticamente cinco séculos, a sociedade da América Portuguesa e, posteriormente, a brasileira se constituiu sem levar em conta os saberes e experiências desses povos. Imperou um projeto de nação no Brasil que valorizou a cultura europeia e os seus representantes brancos como um modelo a ser alcançado para modernizar e civilizar as terras e o povo brasileiro. Em contrapartida, africanos, afro-brasileiros e indígenas foram colocados à margem, no lugar da barbárie e da inferioridade.

O “projeto” de Brasil que conhecemos hoje e que se faz presente nos currículos e consequentemente nos bancos escolares foi se arquitetando há 525 anos, desde a colonização. No entanto, ganhou ainda mais força quando interesses políticos passaram a compor o discurso de uma história oficial brasileira a partir do século XIX. Um desses projetos foi liderado a partir dos anos 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Com ele, o objetivo era a consolidação do Estado Nacional, viabilizado por meio de uma história brasileira oficial e um projeto de nação. No seio dessa proposta, estava a homogeneização no interior das elites brasileiras, que perpetuaram inclusive o modelo civilizatório já iniciado pela colonização portuguesa. As diretrizes do IHGB buscavam coletar documentos acerca da história do Brasil que compusessem um discurso de nação civilizatória branca europeia. Porém, para que desse certo, era necessário que essas produções alcançassem o ensino público. Nessa lógica, o Colégio Dom Pedro II³⁵ foi protagonista no uso dos materiais didáticos produzidos pelos sócios do IHGB. Alguns dos membros do instituto também atuaram como professores na instituição. Como destaca a pesquisadora Thaís de Melo:

Outros aspectos demonstram a relação entre os currículos, os compêndios utilizados no Colégio Pedro II e os membros do IHGB (Hollanda, 1957, p. 15). De acordo com Bittencourt (1993, p. 204), grande parte dos materiais didáticos produzidos entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do XX tinha como autores os sócios do instituto e/ou professores do Colégio Pedro II, que passou a ser ginásio nacional com a proclamação da República. (Melo, 2019, p. 11)

³⁵Instituição pública fundada em 1837, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar os jovens da elite econômica e política brasileira durante o Império. Em 1889, com a instauração da República, passou a se chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária. Em 1950, houve uma expansão de três novas seções escolares, devido à necessidade de ampliação de vagas. Atualmente, atende desde a Educação Infantil até o ensino superior em diferentes unidades. Ver mais em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html.

O discurso historiográfico desse período favoreceu a estruturação de currículos compostos por saberes que mantiveram resquícios do passado, movimentos daquele presente e perspectivas de um futuro para o Brasil escolhido por um determinado grupo de pessoas. Havia nesses documentos narrativas que buscavam a manutenção de uma estrutura social que silenciou pessoas negras e indígenas. A antropóloga social Lilia Moritz Schwarcz (1993, p. 140) destaca que o instituto cumpria o papel na construção de uma história de nação, recriando um determinado passado e ordenando os fatos, buscando uma homogeneidade. Processo esse iniciado na colonização e que se manteve nessa articulação entre o IHGB e as instituições escolares. Para a historiadora Sandra Corazza (2001, p. 15), “um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É o nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço”. Por esse ângulo, na confecção dos currículos, os sujeitos se deslocam por diferentes elos, definindo assim quem constrói, quem aplica e quem é “moldado” pelos discursos e pelos silêncios contidos e/ou ausentes nesses documentos.

Nessa direção, as produções da historiografia nacional, das quais o instituto estava à frente, divulgaram um conjunto de saberes acerca das populações indígenas e negras como incivilizadas e incapazes. A partir da produção de interpretações sobre o denominado período colonial, na perspectiva daquele tempo presente, idealizou-se o Brasil como símbolo do Novo Mundo. Para Manoel Luis Salgado Guimarães:

Ao definir a Nação Brasileira enquanto representante de um Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definida aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto de nação por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos [...] (Guimarães, 1988, p. 06).

À vista disso, na passagem do século XIX ao XX, no processo de Monarquia para a República, a História continuou produzindo discursos de amor à pátria e à nação brasileira. Na primeira metade do século XX, o poder político vigente manteve o ensino voltado para a História de um Brasil patriótico, hegemônico, com destaque aos grandes homens que defendiam o território. Ganharam forças nas bases teóricas e nas produções da história do Brasil: o mito da democracia racial e a miscigenação do povo brasileiro como algo natural e simples. Essa narrativa afirmava que os diferentes grupos sociais presentes na sociedade brasileira viviam de forma “harmoniosa”.

Intelectuais brasileiros tiveram um papel crucial na difusão de teorias racialistas que modelaram um discurso de nação brasileira. Um dos grandes defensores desse projeto de nação

foi o antropólogo Gilberto Freyre³⁶. Em sua obra *Grande Casa e Senzala*, publicada em 1933, ele defendeu que esses cruzamentos raciais entre a população brasileira estavam imbuídos de tolerância e concordância, tornando a mestiçagem uma questão de ordem geral, como afirma Lília Moritz Schwarcz (2012, p. 49). Era um discurso que mantinha uma ideia de integração e assimilação das populações indígenas e que apagava conflitos e desigualdades que estavam presentes desde o processo colonizador com a chegada dos portugueses³⁷. Como destacam Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg:

[...] os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário do malês, as irmandades (tipo Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação dos movimentos populares, etc. constituíram-se em diferentes tipos de resposta ao regime escravista (Gonzalez e Hasenbalg, 2022, p. 25).

Essa crença que as teorias raciais defendiam no Brasil, de que a população branca era superior às populações negras e indígenas, se fez presente inclusive no discurso constitucional de 1934. Nesse documento, o Art. 138 incumbiu a União, Estados e Municípios de estimular uma educação eugênica. Essa constituição aprovada no período varguista³⁸, apesar de conter aspectos progressistas que abordavam direitos trabalhistas, ainda apresentava vestígios de uma defesa que buscava melhorar a população por meio da hierarquização dos grupos sociais. Esse projeto ganhou força inclusive após a imigração europeia iniciada nos últimos anos da década de 1910³⁹, no início do século XX. A junção da necessidade de organização do sistema de mão de obra do período com o “fim” da escravização e de um número significativo da população brasileira ser de pessoas negras e indígenas fez com que o incentivo à imigração de poloneses, alemães, italianos, etc., auxiliasse na promoção do “branqueamento” do povo brasileiro. Estabeleceu-se um conjunto de discursos, político, intelectual, jurídico e escolar, nos quais populações brancas europeias eram superiores às populações negras e/ou indígenas. A historiadora Beatriz Nascimento (2021) relata que, em uma das suas experiências enquanto estudante, o discurso de um de seus professores afirmava que no Brasil não havia racismo, já

³⁶ Além deste autor e sua respectiva obra, também se destacaram no período Sérgio Buarque de Holanda com o livro *Raízes do Brasil* de 1936 e Caio Prado Júnior com a publicação *Formação do povo brasileiro*, em 1942.

³⁷ Apesar de silenciadas, populações indígenas, africanas e afro-brasileiras resistiram e se mobilizaram de diferentes formas contra a colonização e a exploração dos senhores de escravizados. Quilombos foram organizados, fugas e revoltas aconteceram.

³⁸ Período de 1930 a 1945 em que o político Getúlio Vargas esteve à frente da presidência da República Brasileira.

³⁹ No mesmo período em que a Europa enfrentava uma situação de pobreza e endividamento, poloneses, alemães, espanhóis, italianos e portugueses vieram para o Brasil atraídos por propagandas ilusórias de emprego e propriedade, que prometiam abundância nos trópicos. Ver mais: Schwarcz, 2018.

que a miscigenação “sempre” existiu e continuaria a existir, afirmando a ausência dos conflitos, já que pessoas negras desapareceriam.

Da segunda metade desse século para frente, a partir de 1950, novos estudos sobre as relações sociais da população brasileira emergiram. Pesquisas e estudos já problematizam as desigualdades sociais e a exclusão das pessoas negras. Um movimento ainda tímido que buscou valorizar outras culturas, ainda que nos “novos” discursos intelectuais pudéssemos encontrar o viés da assimilação e marginalização. Um grupo de novos sociólogos e historiadores - Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Maria Sylvia de Carvalho Franco e Emília Viotti da Costa - começou a produzir trabalhos sobre a escravidão na vida contemporânea brasileira. O impacto político e social dessas narrativas no período não foi semelhante ao que os discursos acerca da miscigenação e democracia racial tiveram. As narrativas anteriores serviram de pano de fundo para que populações negras e indígenas sofressem todo e qualquer tipo de violência aplicado pelo regime militar entre os anos de 1964 e 1985.

Nos anos 1980, períodos “finais” da ditadura militar, o processo da constituinte e a inédita mobilização de organizações sociais dos mais diversos grupos: crianças, mulheres, negros, indígenas, idosos, presidiários, etc., possibilitaram uma participação política com o protagonismo de outros atores sociais. A filosofia foucaultiana aponta o discurso como um fenômeno social, não apenas pela linguagem expressa nele que denota valores de um determinado momento histórico, mas também pelos sujeitos que podem ocupar o lugar na produção escrita e falada desses discursos. Dessa forma, o processo democrático ao qual o Brasil experienciou na década de 1980, por meio de novos meios e suportes, novas regras e formas de circulação nas práticas discursivas, permitiu que outros sujeitos pudessem proferir discursos no centro do debate. Um exemplo se deu com o discurso realizado pelo indígena Ailton Krenak no dia 4 de setembro de 1987, na Assembleia Constituinte. Krenak destaca em sua fala a perspectiva indígena sobre a vida e a relação com a natureza. Para ele:

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco, e nunca colocou em risco a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas — quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos senhores poderia jamais apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano neste país (Krenak, 1987, p. 02).

O intelectual evidencia em sua fala um outro discurso acerca das populações indígenas, distinto em relação ao presente nas narrativas existentes na produção historiográfica produzida sobretudo até 1980. Nesse período, com a virada historiográfica, as pesquisas e estudos

históricos foram se afastando da historiografia tradicional, preocupadas com os eventos políticos e institucionais. Novas investigações começaram a compor o cenário das produções científicas pautadas na perspectiva da História Social Inglesa, colocando em cena as mulheres, indígenas, negros e negras, crianças, entre outros.

Nos anos finais da ditadura militar, em 1978, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), com o intuito de combater o racismo e defender o direito do povo negro. Essa organização atuou e ainda está presente na defesa da comunidade afro-brasileira contra séculos de desrespeito, exploração e racismo. A instituição permanece em luta pelo fortalecimento político e pela participação das pessoas negras em diferentes espaços de poder, articulando-se a movimentos sociais que buscam transformações no sistema capitalista e na luta contra a desigualdade social. O MNU, por meio de encontros, seminários, congressos e outras mobilizações públicas, denunciou várias questões relacionadas às populações afro-brasileiras, inclusive no campo educacional. A partir da década de 1990, o governo federal, mediante políticas públicas, buscou atender às reivindicações dos representantes desse movimento social.

Assim como o MNU, o Movimento Indígena Brasileiro (MIB), desde a década de 1970, mobilizou-se junto à sociedade civil e apoiadores na promoção de ações e estratégias para defender e reivindicar direitos que por séculos também foram negados aos povos indígenas. Algumas dessas conquistas se fizeram presentes no texto constitucional de 1988, sendo essa a primeira constituição brasileira que declarou direitos de identidade às populações indígenas. Como aponta Clovis Antonio Brighenti:

Foi a primeira Constituição na história do Brasil que reconheceu a organização social, os costumes, a língua, as crenças e as tradições indígenas (Art. 231), além de reconhecer os indígenas como parte legítima para ingressar em juízo (Art. 232), ou seja, podem se fazer representar, não necessitam mais da presença do agente do Estado (Brighenti, 2015, p. 146).

Com o apontamento nesse marco regulatório nacional, os povos indígenas se afastaram do discurso da perspectiva assimilacionista, que entendia a condição indígena como algo transitório, na qual a modernização da nação levaria ao desaparecimento e incorporação dessas pessoas na sociedade brasileira. A partir da promulgação em 1988 desta legislação, tivemos uma mudança de perspectiva quanto ao reconhecimento dos povos indígenas, entendendo que sua forma de vida tradicional teria direito ao futuro. Sua história, sua cultura, seus territórios, suas identificações também fazem parte da história e composição da nação brasileira. Esse texto constitucional e, posteriormente, os debates na redação da LDB de 1996 contemplaram o direito dos povos indígenas em manter suas manifestações culturais e organizações sociais. As línguas

e os costumes também foram elencados como parte da identidade dos povos originários. Esses discursos jurídicos-normativos carregam décadas de luta dos movimentos sociais, das populações afro-brasileiras, dos povos indígenas e da sociedade civil. A busca pelo reconhecimento do direito desses grupos étnicos manifesta-se nas lutas e debates acerca da discriminação, assim como nos discursos que apresentam o protagonismo desses indivíduos na História da construção do Brasil enquanto nação e enquanto povo.

Corroborando com essa nova produção discursiva, nos primeiros anos do século XXI, a educação passou por alterações e modificações tendo em vista leis e documentos orientadores construídos a partir das lutas das populações afro-brasileiras e indígenas. Solidificando a última versão da Constituição e da LDB brasileira, as temáticas da História afro-brasileira e indígena se tornaram obrigatórias nas instituições escolares brasileiras a partir de duas leis. A primeira, de janeiro de 2003, a lei nº 10.639 determinou que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira se tornasse obrigatório no ensino fundamental e médio, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. Posteriormente, em 2008, a segunda lei, nº 11.645, alterou novamente o Art. 26A da LDB, determinando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornava-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008, Art. 1). Estes dois dispositivos respaldam, na letra da lei, a importância de mudança nos discursos em torno dessas populações que fazem parte e contribuíram na História do Brasil, mas que tiveram silenciado o seu protagonismo.

A promulgação dessas leis se situa em um tempo histórico recente; no entanto, remontam a um passado presente na longa duração historiográfica nacional, evidenciando a presença, ainda no início deste século, de um passado que não passa, ou seja, que insiste em permanecer vívido no presente nas diferentes camadas sociais e, respectivamente, em seus discursos. Logo, a letra da lei é determinante para que mudanças alcancem os currículos e as práticas educativas da Educação Básica nacional. Aprender sobre outras formas de concepção de mundo, de tempo, de se relacionar e de viver permite que cada pessoa acesse conceitos outros, possibilitando transformações subjetivas e, conseqüentemente, mudanças na vida coletiva. Mesmo que nesses dispositivos legais sejam encontradas as “residualidades do passado” (Pereira e Seffner, 2018, p. 24) ativas em nosso presente, também no interior dessas leis, vemos a busca pelo rompimento da história única que sempre esteve presente nos currículos educacionais, como uma forma desses povos em compartilhar quem são, o que sabem e como se relacionam com a vida social (Krenak, 2019, p. 328).

Desse modo, inserir nos marcos regulatórios que regem a educação do Brasil o direito das pessoas afro-brasileiras e indígenas de serem protagonistas na história e identidade da

formação do povo e da nação brasileira, a partir de novos discursos, demonstra que a letra da lei pode ser um instrumento que, mesmo de maneira gradual, venha a favorecer uma educação que busque romper com as desigualdades étnico-raciais. Isso oportuniza a valorização dos outros saberes históricos, outras visões de mundo, das contribuições dos povos originários e africanos, contemplando assim interesses e identificações das diferentes crianças, adolescentes e adultos que frequentam as instituições escolares. Como destacam as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008:

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (Brasil, 2015, p. 02).

Esse e outros direitos nascem das tensões, disputas e lutas entre os diferentes sujeitos presentes nas sociedades. As relações de poder que se estabelecem de maneira individual e coletiva nas camadas sociais são capazes de gerar mudanças, mas também de manter determinados passados existentes no presente. É em meio a essas relações sociais, políticas e econômicas, ora lentas ou rápidas, ora numerosas ou mínimas, que os direitos foram e vão se forjando e se transformando. Como aponta Bobbio (2004, p. 89), “os direitos não provêm de um estado da natureza”. Para o pesquisador, com as mudanças nas condições de respeito ou exploração de personagens que também vão se tornar ao longo do tempo cidadãos - crianças, mulheres, doentes, idosos etc. - novos direitos serão pensados e constituídos tanto no escopo dos direitos à liberdade quanto no escopo dos direitos políticos e/ou sociais. As mudanças discursivas no escopo legal materializam relações de poder já existentes na sociedade, e que, a partir da promulgação legal de direitos, permitem que o poder opere e se reorganize em novas maneiras de agir e resistir nessas relações entre os sujeitos. Como destaca Foucault:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Foucault, 2023, p. 284).

Essa concepção foucaultiana evidencia que, entre os direitos e as relações de poder, há uma fruição em que os sujeitos reproduzem e/ou transformam a participação política, as reivindicações e os próprios movimentos sociais. O poder circula e se distribui tanto pelo indivíduo ou coletivo, que está em uma posição privilegiada, quanto àqueles que o transmitem ou pelos que são afetados pelas suas intervenções. Esse poder que se movimenta nas relações individuais e/ou coletivas compõe os discursos e suas práticas, moldando comportamentos que influenciam na feitura e aprovação de normas que, conseqüentemente, promovem novas relações de poder sobre as pessoas e seus comportamentos.

Nessa dinâmica, posteriormente à aprovação das duas leis supracitadas, foram elaborados por um grupo de estudos, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴⁰, dois documentos que buscaram traçar diretrizes curriculares nacionais e operacionais para regulamentar e implementar o disposto em ambas as leis, promulgadas em 2003 e 2008, respectivamente. São regulamentações que trazem recomendações, sugestões e demonstrações da legalidade teórico-prática da aplicabilidade das leis. Nas diretrizes operacionais aprovadas e publicadas em junho de 2004, que se referem à lei nº 10.639/2003, e, posteriormente, nas diretrizes de abril de 2015, referentes à lei de nº 11.645/2008, são apresentadas no primeiro parágrafo a intencionalidade desses documentos. Eles orientam sobre mudanças na LDB, demonstrando a regulamentação e alteração do ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica de forma obrigatória. De acordo com as diretrizes:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana *na Educação Básica*. (CNE/CP 003/2004b, p. 01, grifo nosso).

A temática da história e das culturas dos povos indígenas *na Educação Básica*, em decorrência do que preceitua a Lei nº 11.645/2008, que altera a redação do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). (CNE/CEB 14/2015, p. 01, grifo nosso).

Ambos os pareceres discursam acerca das temáticas da História afro-brasileira e indígena estarem presentes na Educação Básica brasileira, que atualmente compreende a Educação Infantil (pré-escola, 4-5 anos), o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio. Todavia, no período em que as leis e a primeira diretriz foram aprovadas, a Educação Básica

⁴⁰A lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, determina que o Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

no país ainda compreendia apenas o ensino fundamental e médio. A segunda diretriz, por sua vez, foi aprovada um ano depois da mudança da LDB, na qual a Educação Infantil (pré-escola, 4 a 5 anos e 11 meses) passou a fazer parte da Educação Básica nacional. Os discursos presentes no texto que compõe essas leis demonstram que o estabelecimento dos direitos não acontece de forma linear, mas se entrelaçam, mesmo sendo conquistados em diferentes esferas. Enquanto algumas normas jurídicas vieram antes da consolidação legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica em 2013, a luta por um currículo antirracista antecedeu, mas também ampliou posteriormente o direito educacional de acesso aos saberes históricos desde a pré-escola.

Essas mudanças e reconfigurações nas diretrizes encontram respaldo em dispositivos legais mais amplos. Os textos das duas regulamentações estão em consonância com artigos da Constituição de 1988 e da LDB, de 1996. Nesses artigos são garantidos a igualdade de todos perante a lei e a importância e respeito aos diferentes povos que participaram da construção da sociedade brasileira, especialmente as populações afro-brasileiras e indígenas. São enunciados também que o patrimônio material e imaterial e a memória dos diferentes grupos sociais que formaram a sociedade brasileira devem ser valorizados. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (Brasil, 2004b, p. 01).

Embora distintas, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as suas respectivas diretrizes operacionais se entrelaçam com o texto constitucional e com o texto da LDB mencionados, bem como indicam que as práticas pedagógicas relacionadas à inserção das temáticas de História afro-brasileira e indígena devem compreender todo o currículo escolar, estando presentes em todas as disciplinas, e não apenas em Educação Artística e/ou História, por exemplo. Os conteúdos interdisciplinares podem promover mudanças em um modelo escolar eurocêntrico baseado na compartimentação dos saberes, ao valorizar a História das populações afro-brasileiras e indígenas. As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, apontam que:

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas. (Brasil, 2015, p. 09)

Incluir em todo o currículo que compõe a Educação Básica nacional os saberes indígenas e afro-brasileiros, exige que um esforço social, político e econômico seja realizado. Esse discurso requer mudanças, porém, demonstra que algumas vezes há a conservação das práticas discursivas já produzidas pelo passado. Há uma maior facilidade entre o que é acordado no discurso jurídico, garantindo os direitos, do que na sua efetivação prática. Bobbio (2004, p. 82) destaca que pensar os direitos é considerar a teoria e a prática, que percorrem caminhos e velocidades diferentes. Nesse sentido, é na prática da lei que muitas vezes se percebem as continuidades e reservas em mudanças no presente. Investigar em nosso presente essas alterações ou a ausência delas, nos documentos orientadores da educação nacional, bem como nas suas possíveis aplicações, auxilia na percepção da possibilidade de um passado ainda “vivo” hoje, permitindo uma melhor compreensão dos “caminhos” que fizeram emergir outras formas de viver em nosso presente.

Nesse sentido, as análises de pesquisas atuais sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais são substanciais para compreender como essas permanências e transformações aparecem no cumprimento das políticas públicas. Recentemente, uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC)⁴¹, apresentou dados acerca da implementação da educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica nacional. A investigação faz parte da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), com o objetivo de avaliar a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da educação escolar quilombola no país, buscando possibilidades de construção de políticas educacionais antirracistas que promovam oportunidades a todos os estudantes.

O estudo foi desenvolvido a partir de questionários respondidos por prefeitos e/ou secretários da educação de estados, Distrito Federal e municípios brasileiros, totalizando 5.474 secretarias das 5.597 secretarias de educação de todo o país, ou seja, 98% delas. No período

⁴¹ Diagnóstico inédito avalia a educação étnico-racial pelo Brasil. Pesquisa do Ministério da Educação (MEC) apresenta, pela primeira vez em 21 anos, dados da implementação da educação para as relações étnico-raciais e da educação quilombola, após a criação da Lei nº 10.639/03. Ver mais em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao>.

entre 21 de março e 10 de julho de 2024, os dados foram coletados e, posteriormente, utilizados na elaboração de um painel formado por um conjunto de 7 índices⁴² que sintetizaram os diversos itens que continham no diagnóstico.

Dentre esses itens, o que trata da institucionalização da EREER aponta um diagnóstico a nível estadual e municipal na Educação Básica. Destaco aqui os resultados da pesquisa nas redes municipais, já que a Educação Infantil é de responsabilidade dessa esfera do poder público. O resultado dos dados da pesquisa não separou o estudo pelos níveis de ensino da Educação Básica, e sim no todo. A média de institucionalização da EREER municipal foi de 38,7%, evidenciando um índice baixo quanto à oficialização da educação para as relações étnico-raciais nos municípios investigados. Segundo estudo, 57,4% das secretarias municipais não possuem normativa e/ou resolução de implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e de suas respectivas diretrizes nas unidades escolares. Esses dados demonstram que, em 2024, após 21 anos da aprovação da primeira legislação voltada para os temas da EREER, a maior parte das instituições municipais que participaram do estudo ainda precisa estabelecer normativas de cumprimento legal para garantia da inserção das temáticas de história afro-brasileira e indígena nas instituições escolares municipais do país.

3.2 Educação para as relações étnico-raciais (ERER)

A promulgação das leis e das diretrizes operacionais que tratam da história afro-brasileira e indígena demonstra a construção de uma educação que viabilize o respeito e valorize as diferenças. São dispositivos que se deslocam juntos à compreensão de que vivemos em um país rico em história, cultura e manifestações que afirmam nossas diferenças, mas também nossas especificidades enquanto povo e nação. A valorização e o respeito às diferentes identificações e populações que compuseram a história do nosso povo enriquecem e fortalecem as diferentes línguas, costumes, danças, músicas, comidas, brincadeiras, culinárias, festejos, entre outros. As leis e diretrizes trazem orientações para a execução por meio de recomendações, ordenamentos e posicionamentos (Silva, 2011, p. 12).

Muitas vezes uma mudança social só pode se efetivar com maior impacto a partir do momento que direitos são estabelecidos e garantidos a priori em leis e documentos educacionais. Para Bobbio (2004, p. 94), “a figura do direito tem como correlato a figura da

⁴²Institucionalização da EREER; Formação EREER; Gestão EREER – Ações; Gestão EREER – Legislação; Material Didático e Paradidático EREER; Financiamento EREER; Avaliação e Monitoramento EREER.

obrigação”, ou seja, para existir um direito é necessária a existência de uma norma. Como destacado, a partir do processo de redemocratização, com novas legislações aprovadas, os discursos legais passaram a reconhecer a pluralidade presente na população brasileira e na sua História.

A promulgação dessas normativas reflete mudanças históricas que vieram ocorrendo na sociedade, especialmente do final do século XX para o início do século XXI. Nesse sentido, cabe destacar que os direitos não são naturais e/ou absolutos, mas estão atravessados por uma construção social e histórica, produzida nas disputas de verdade e nas relações de poder. Enquanto construções humanas, os direitos se modificam no tempo e espaço, mas também nos campos de conflito e negociações entre os sujeitos e as diferentes instituições sociais. Bobbio (2004, p. 59) destaca que a tutela dos direitos pode ser pensada sob três aspectos: promoção, controle e garantia. Dessa maneira, para garantir direitos, não basta apenas promulgá-los. São necessárias garantias válidas para que estes se concretizem, bem como possam se aperfeiçoar ao longo do tempo. Os impactos dessas idas e vindas nos marcos regulatórios avaliam e classificam também os saberes e os currículos das instituições escolares. Ora mantendo-os na centralidade dos conhecimentos eurocêntricos, ora se abrindo para o reconhecimento social e histórico de outras populações que fizeram parte da construção da história brasileira.

Como uma população que, ao longo dos séculos, originou-se a partir de diferentes grupos étnico-raciais - africanos, indígenas, asiáticos e europeus - somos constituídos de diferentes formas de ver e ser no mundo. Essa heterogeneidade possibilita a construção de identificações individuais e coletivas, trazendo consigo princípios e atitudes, os quais afetam nossas experiências enquanto brasileiros e brasileiras desde a primeira infância, proporcionando uma perspectiva de múltiplas histórias e culturas. Dessa maneira, as instituições de educação, inclusive as que são destinadas às crianças da Educação Infantil, são espaços privilegiados, nos quais a reflexão e valorização dessa pluralidade de identificações podem alçar um caminho de mudanças calcado nos debates educacionais acerca da discriminação racial e dos preconceitos nessas instituições.

Essa é uma ação bastante desafiadora, já que a História do Brasil enunciada por longa data foi marcada pela supervalorização de um grupo social (europeus) em detrimento de outros (populações afro-brasileiras e indígenas). Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva frisa que:

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou, se lhes permitia, era com o intuito de inculcá-los representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade (Silva, 2011, p. 21).

As instituições escolares nasceram no Brasil como um espaço excludente, nas quais, os currículos eram pensados de formas distintas para o público que era atendido, ou seja, uma instituição escolar que atendia aos filhos da elite brasileira não se parecia com as instituições que atendiam a população indígena e/ou negra. Processo esse que se iniciou com os padres jesuítas no século XVI, quando os primeiros colégios foram fundados no Brasil colonial. Enquanto os indígenas eram catequizados e civilizados por meio da religiosidade, a educação da elite colonial contava com aulas de filosofia, gramática e retórica. Anos mais tarde, no período da transição do Império para a República, no final do XIX para o início do XX, as discussões acerca da educação apresentavam um discurso preocupado com os saberes e ensino voltados a civilizar e educar as populações negras libertas para o trabalho e para a construção da nação. Surya Aaronovich Pombo de Barros destaca:

De um lado, estava presente nos discursos das elites intelectuais e políticas a necessidade de essa camada ser escolarizada. Inseridos nas populações pobres, com o estigma da escravidão que os relegava a uma categoria de “inferior”, os negros precisariam ser educados para se transformarem em bons trabalhadores e bons cidadãos. (Barros, 2005, p.79).

Essas relações que refletiam a submissão de grupos sociais em detrimento da imposição de outro não se deram a priori nestes espaços coletivos; elas se deram na organização social política e na historiografia brasileira, refletindo interesses hegemônicos. Os espaços coletivos, como as escolas, tornaram-se locais de manutenção e naturalização das desigualdades presentes na vida de uma determinada sociedade. Kuhlmann Junior (2000a, p. 475) afirma que as primeiras instituições do final de 1800 se preocupavam com educar para o controle da vida humana, para atender à pobreza, em especial as crianças que eram filhos e filhas das escravas libertas pela Lei do Ventre Livre⁴³. O autor destaca que havia distintas estruturas voltadas ao atendimento no sistema educacional regular. Enquanto os jardins de infância eram localizados como órgãos de educação, as creches ou escolas maternas destinadas à população pobre eram situadas nos órgãos de saúde e/ou assistência.

Essas distinções demonstram como os espaços e instituições escolares, ao longo do tempo, atuam e refletem acerca dos modos de viver em sociedade, de quem é incluído e excluído pelas práticas advindas de determinados discursos. Essa característica desse espaço coletivo ainda permanece em nosso tempo presente, no qual a escola, enquanto instituição, é considerada

⁴³ Lei nº 2040, aprovada em 28 de setembro de 1871, dava liberdade às crianças nascidas das mulheres escravizadas a partir desta data.

um espaço em que as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos dentro e fora dela podem reforçar e/ou eliminar um jeito de ser e viver em uma determinada sociedade. Edgardo Castro (2009, p. 327) destaca que “as relações de poder são um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades: induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam, impedem”. O autor salienta que, na filosofia foucaultiana, as relações de poder afetam a conduta dos diferentes sujeitos, ou seja, elas influenciam no espaço coletivo no qual convivem juntas crianças oriundas de diferentes grupos étnico-raciais.

Em vista disso, é possível perceber como, em muitas instituições de Educação Básica no Brasil, ainda temos presente a manutenção de um currículo eurocêntrico, composto do discurso discriminatório e silencioso elaborado desde a colonização. Giovani José da Silva (2015) destaca na sua pesquisa a respeito do ensino de história indígena, por exemplo, que as crianças, adolescentes e jovens brasileiros ainda acessam discursos nos materiais didáticos que retratam esses povos com as visões estereotipadas como sujeitos no passado e não pessoas do presente. Dessa forma, Silva observa que:

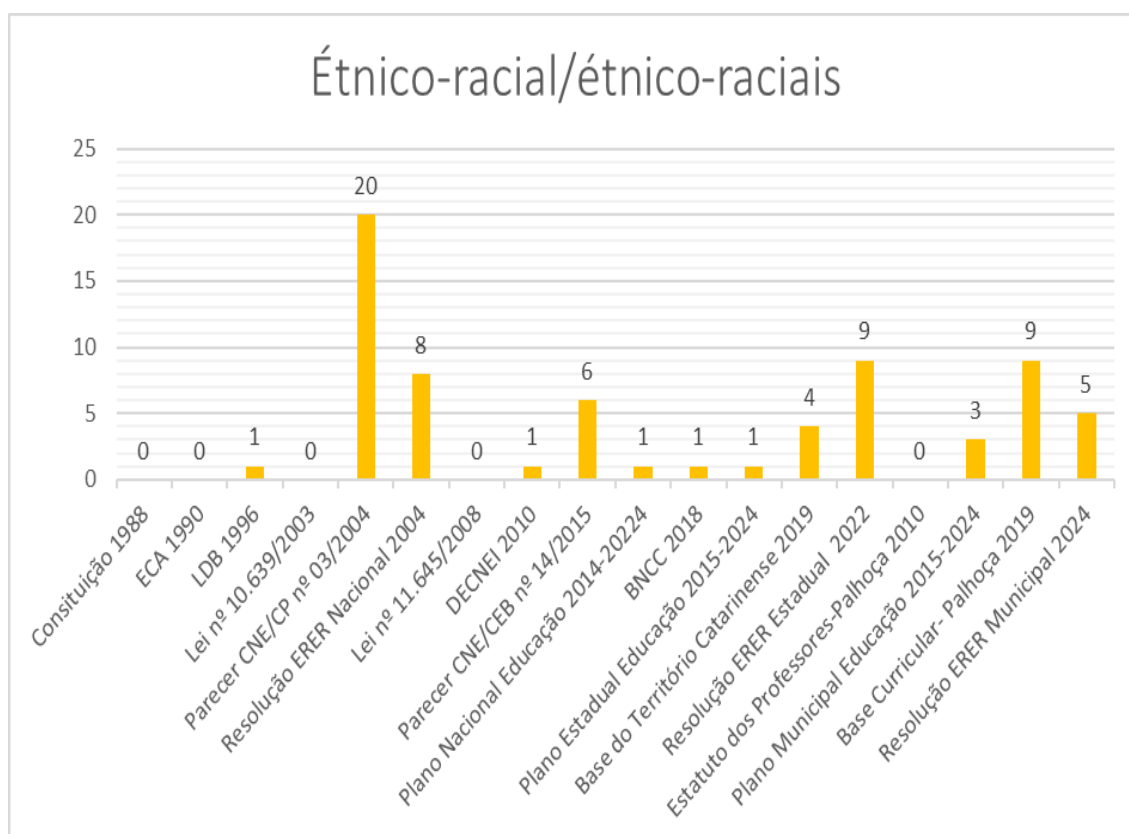
Ainda hoje, quando são lidos alguns livros didáticos de História, tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ou no “cenário do descobrimento” (Silva, 2015, p. 21).

Essa percepção se articula a uma longa duração no discurso histórico, em que, desde a invasão dos portugueses em 1500, políticas sucessivas se constituíram com o objetivo de desestruturar as formas de viver e de se organizar tanto das populações indígenas, quanto das pessoas vindas dos diferentes lugares de África. Como destacam Edson Kayapó e Tamires Brito (2015, p. 39), para o funcionamento da vida coletiva foi necessário o extermínio de muitos povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião cristã, da civilização e da unidade nacional. Em contrapartida, segundo a redação do Parecer CNE/CP nº 03 (Brasil, 2004b, p. 06), o arcabouço jurídico normativo tem buscado, a partir das políticas públicas, desfazer a visão racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, procurando alcançar mudanças nos processos pedagógicos.

Procurando analisar os dados empíricos nas orientações legais selecionadas como fontes nessa pesquisa, o gráfico 2, logo abaixo, apresenta os resultados pela busca do indicador étnico-racial desse conjunto jurídico. Há, em algumas das legislações, a ausência desse indicador, pois,

como pode ser observado no gráfico, nelas não há mensuração alguma dessa categoria⁴⁴. Em outros documentos, por exemplo, há valores altos, como o Parecer CNE/CP nº 03/2004 com 20 resultados, a Resolução Nacional da EREER de 2004, com 8 menções, e a Resolução Estadual da EREER/2022 com 9 resultados.

Gráfico 2 – Étnico-racial/étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe mencionar que a EREER nacional entrou em vigência no mesmo período temporal em que a lei 10.639/2003 e sua respectiva diretriz foram aprovadas. É a primeira resolução nacional voltada à educação para as relações étnico-raciais no Brasil, marcando assim a obrigatoriedade nacional da temática africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica nacional com uma abordagem para além daquela promovida pela historiografia oficial brasileira. Já a resolução da EREER do nosso estado, Santa Catarina, só foi promulgada 18 anos depois da normativa federal, buscando atualizar e adequar sua normativa ao contexto catarinense, incluindo também a história e cultura indígena em sua redação. A maior parte dos

⁴⁴Intelectuais e movimentos sociais passaram a utilizar com maior força a categoria étnico-racial na década de 1990. A partir do ano 2000, documentos oficiais e políticas públicas inserem a categoria em suas redações, a primeira delas é o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituiu as diretrizes operacionais para aplicação da Lei nº 10.639/2003.

demais documentos selecionados nesta pesquisa menciona o indicador étnico-racial entre 1 e/ou 3 resultados. Algumas normativas se destacam no sentido de contemplar esse indicador, auxiliando na implementação e no impacto significativo nas práticas educacionais pertinentes à educação étnico-racial.

Ainda que a resolução catarinense só tenha sido promulgada 18 anos após a normativa federal, é preciso retomar ao marco nacional para compreender o que a orientou. Após a promulgação da Lei nº10.639/2003 e do Parecer CNE/CP 03/2004, o Conselho Pleno⁴⁵ que compunha o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, em 17 de junho de 2004, instituindo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O presente documento é composto de 9 artigos com seus respectivos incisos, elencando orientações a serem seguidas pelas diferentes instituições de ensino, inclusive aquelas responsáveis pela formação inicial e continuada de professores e professoras. A redação da normativa coloca em cena a pluralidade histórica e cultural dos conhecimentos produzidos pelos povos originários e pelas populações africanas e afro-brasileira no intuito de instruir estudantes e, posteriormente, a sociedade, como aponta o 1º inciso do 2º artigo da resolução, a saber:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004a, Art. 2).

Na Resolução CNE/CP nº 1/2004, no primeiro inciso do Art. 1, destaca-se a necessidade das Instituições de Ensino Superior incluírem nos cursos ministrados questões e temáticas relacionadas a EREER. Todavia, uma reflexão pertinente acerca dos direitos é abordar os “caminhos” que a letra da lei e a sua aplicabilidade percorreram, já que este processo contém tempos e formas distintas. Como menciona Bobbio (2004, p. 92), existe uma defasagem – lacuna - entre a construção e aprovação da norma e a sua efetiva aplicação. Na prática dessa lei, ainda se percebe um caminho ora lento rumo a mudanças, na articulação entre os saberes científicos e os saberes dos currículos da Educação Básica nacional, como apontam pesquisas e debates sendo realizados no campo acadêmico nas disciplinas e nos currículos das graduações e pós-graduações. Um exemplo disso, pode ser observado no levantamento de dados produzido

⁴⁵O Conselho Pleno (CP) é constituído dos membros que compõem a Câmara de Educação Superior (CES) e a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. Veja mais em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>.

pelas pesquisadoras Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato (2023) sobre as temáticas das dissertações defendidas no ProfHistória entre os períodos de 2014 a 2016. A partir os Relatórios do Coleta CAPES da Plataforma Sucupira⁴⁶ e das dissertações defendidas neste programa de pós-graduação disponível no Educapes⁴⁷, as autoras constataram que “novos” temas relacionados à história das populações indígenas e afro-brasileiras foram contemplados e concluem que:

As pesquisas desenvolvidas mostram práticas docentes que recorrem a fontes diversificadas, novas linguagens, incorporação de “novos” temas como história e cultura africana, de afrodescendentes e indígenas, história das mulheres e discussões de gênero, uso e pesquisa sobre as possibilidades educativas das tecnologias da comunicação e digitais etc. (Monteiro; Rossato, 2023, p. 56).

Todavia, há uma lentidão entre a produção das pesquisas científicas e as mudanças no currículo e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica brasileira. Monteiro e Rossato (2023, p. 55), destacam que os professores e professoras das escolas evidenciam em suas falas a distância entre a formação nos cursos de graduação com a realidade nas instituições escolares e com o trabalho docente. Circe Bittencourt (2018, p. 250) afirma que os livros didáticos para a disciplina de História, nas pesquisas que têm sido realizadas sobre como as populações negras estão apresentadas nesses materiais, apontam para a permanência de uma produção historiográfica que pouco mostra a atuação e as lutas dessas pessoas durante o século XX; permanecem discursos que insistem no período da escravização.

Frente a essa limitação, um conjunto de marcos regulatórios, entre eles, a lei nº10.639, seu respectivo parecer, e a resolução da EREER nacional podem ser compreendidos como passos importantes para a promoção desse direito à todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Para Bárbara Carine (2023, p. 22), no caso específico da educação formal e da composição do currículo há uma intencionalidade pedagógica, que refletem um projeto histórico assumido por aqueles que são seus mentores. Nessa direção, é importante destacar que ambos os documentos foram aprovados no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa primeira gestão, o presidente e seus aliados⁴⁸

⁴⁶Sistema desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de gerenciar e avaliar os programas de pós-graduação no Brasil.

⁴⁷ Portal online, desenvolvido pela CAPES, com acesso aberto e gratuito de produções educacionais abertas como livros, textos, vídeos, entre outros.

⁴⁸Durante a Convenção Nacional do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, foi aprovada uma ampla aliança política para a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, e José Alencar como vice. Essa aliança incluía como aliados os partidos políticos brasileiros: Partido Liberal (PL), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido da Mobilização Nacional (PMN).

trabalharam com um programa de governo que buscou atuar frente às desigualdades e dívidas sociais para melhorar a vida da população brasileira. Durante os 4 anos de atuação desse programa de governo, houve o crescimento de empregos e distribuição de renda, uma maior valorização do salário-mínimo e avanços sociais em diálogos com movimentos populares e com a sociedade civil. Foram nesses diálogos, especialmente com o Movimento Negro Unificado, que as aprovações desses dispositivos legais foram possíveis.

Nesse cenário social e político ao qual populações marginalizadas pela sociedade, pela História e pela política se tornam protagonistas, o texto da Resolução CNE/CP nº 1/2004, no Art. 2º, destaca a necessidade de garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004a, Art.2). O documento ressalta que a EREER e suas ações de implementação devem ser elaboradas por meio de conteúdo, competências, valores e atitudes, que devem compor tanto os cursos de formação inicial para professores, quanto currículos, atuação de sistemas de ensino, de coordenações e direções escolares e/ou pedagógicas, articulando-se as orientações do Parecer CNE/CP 003/2004.

Do 3º ao 8º artigo a redação da Resolução CNE/CP nº 1/2004 aponta ações que ficam sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, entre elas: elaboração de livros e materiais didático, atendendo ao que está disposto no Parecer CNE/CP 003/2024; criar condições materiais e financeiras para prover as escolas, professores e estudantes a materiais bibliográficos e materiais didáticos que contemplem uma outra perspectiva de história do Brasil; incentivar pesquisas e processos educativos que ampliem a visão de mundo para que professores e estudantes tenham acesso a conhecimentos afro-brasileiros e indígenas; promover e estabelecer comunicação entre grupos do Movimento Negro e instituições formadoras de professores, grupos de pesquisa, núcleo de Estudos Afro-brasileiros buscando subsídios e trocas para a construção dos planos e projetos de ensino; promover e divulgar o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 em atividades periódicas com a participação das escolas públicas e privadas, afim de avaliar e divulgar êxitos e dificuldades de aprendizagem relacionadas a EREER.

Todas essas ações apontadas no texto deste marco regulatório nacional demonstram um desejo de mudanças tanto nos documentos e tecnologias utilizados nas instituições escolares, bem como na importância do trabalho com os professores, professoras e comunidade escolar, para que de fato a resolução alcance a sua aplicabilidade. Por ser uma discussão “nova”, em se tratando de uma mudança obrigatória, tanto o Parecer CNE/CP 003/2004 quanto à Resolução CNE/CP nº 1/2004 são documentos indispensáveis para o momento presente em que foram

sancionados, pois com eles se abriram outras rotas possíveis na educação para as relações étnico-raciais.

Nesse caminho, o Art. 3º da resolução nacional incumbe aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, desenvolver as diretrizes desta normativa em colaboração e autonomia entre os entes federativos e seus respectivos sistemas. Aos sistemas de ensino, por sua vez, é delegada a responsabilidade de ofertar vagas e garantir que estudantes afro-brasileiros tenham direito de frequentar as instituições escolares, assim como tenham oportunidade de ter professores e professoras comprometidos com um currículo que proponha e busque mudanças. Segundo o Art. 5º da resolução:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (Brasil, 2004a, Art. 5).

Em consonância com o dispositivo legal da Resolução CNE/CP nº 1/2004, a LDB no Art. 3º, destaca que o ensino será ministrado com bases em alguns princípios, entre eles a consideração da diversidade étnico-racial brasileira. O texto do Parecer CNE/CP 03 (Brasil, 2004b, p. 04) evidencia que “a educação das relações étnico-raciais deve abordar aprendizagens entre brancos e negros, provendo assim a troca de conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática”. Corroborando neste sentido, o Parecer CNE/CEB nº 14 (Brasil, 2015) ressalta a importância de considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, incluindo os povos indígenas, buscando alcançar uma educação antirracista. Ainda segundo o parecer:

[...] a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais. (Brasil, 2015, p.02).

Ambas as legislações, bem como os documentos orientadores citados acima foram incorporados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, publicadas em um único livro em 2013 pelo Ministério da Educação, e disponibilizadas às instituições escolares brasileiras. Essa obra é composta por um conjunto de normas que foram promulgadas entre 2001 e 2012, estabelecendo princípios e procedimentos a serem seguidos pelos sistemas

de ensino público e privados em todo território nacional. Em consonância com o desenvolvimento de uma Política Nacional de atendimento à diversidade, o livro contempla resoluções aprovadas voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

As diretrizes reafirmam a importância das Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008 na busca por uma educação que reconheça e valorize a identidade e a contribuição de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Para Kayapó e Brito (2014, p. 40), a lei 11.645/2008 abriu novos horizontes “possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias”. Essas diretrizes frisam que para o sucesso das políticas públicas do Estado, são necessárias condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Nesse sentido, o documento reafirma que a reeducação das relações entre negros e brancos carece “de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (Brasil, 2013b, p. 500).

São mudanças que vêm sendo alvo de lutas constantes dos movimentos sociais, buscando romper com a hipervalorização de apenas um grupo étnico-racial em detrimento de outros. Essa é uma tarefa não apenas delegada às instituições escolares, mas também à sociedade como um todo. Ou seja, colocar em prática a EREER em todas as escolas nos diferentes níveis de ensino promovendo a troca de conhecimentos e uma educação mais voltada para uma sociedade igual e mais justa. Essa mudança requer organização, preparo e planejamento social, político e econômico. É um movimento que tem sido feito desde a aprovação de legislações voltadas para inserir a história afro-brasileira e indígena nos currículos brasileiros. Os próprios pareceres - CNE/CP 003/2004 e CNE/CEB 014/2015 - já identificaram em sua redação que as mudanças precisam começar com uma formação inicial e continuada de professores e professoras que almejem uma educação antirracista. Ambos os documentos apontam caminhos e orientações para a implementação e aplicação das leis e das mudanças. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica destacam:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2013b, p. 501).

Reafirmando a Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicado pelo Ministério da Educação em 2010, legitima a necessidade de as propostas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições garantirem a função sociopolítica de construir maneiras de romper com as relações de dominação em diferentes aspectos, entre eles, os étnico-raciais. O documento salienta a importância de uma educação plural que contemple já na Educação Infantil o respeito e o reconhecimento das diversas culturas e etnias que fazem parte da composição da nossa sociedade no presente.

Essas diretrizes ainda destacam a necessidade de articular os temas relacionados à educação étnico-racial de forma transversal, integradas aos saberes de maneira natural, e em propostas e experiências que se interligam ao cotidiano das crianças. Nesse sentido, o documento objetiva garantir que sejam construídas novas formas de sociabilidade e de subjetividade que se complementam em vários aspectos, entre eles, a democracia, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Sendo assim, a Educação Infantil efetuada na primeira etapa da vida e da formação de uma pessoa, pode ser um campo de fomento e formação de concepções de mundo que venham a reforçar a busca pelo sentimento de pertencimento de todas as crianças e adultos, atuando como uma forma de garantir direitos. A escola tem o dever de se adequar aos “tempos de direitos” e abrir diálogo sobre histórias indígenas silenciadas por séculos (Kayapó e Brito, 2015, p. 63).

3.3 ERER estadual e municipal: uma distância temporal que demonstra resistência?

Como vimos, a Resolução CNE/CP nº 1 da educação para as relações étnico-raciais nacional, de 2004, outorgou aos conselhos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios o direito de construírem uma resolução voltada para a sua realidade local e histórica, mantendo os princípios da regulamentação nacional. Da aprovação da lei e/ou de outros marcos regulatórios à ação efetiva há um longo caminho que perpassa o desfazer, o refazer e o fazer.

No meio desses processos os discursos retornam ao passado, mas também se alinham ao presente, e até movimentam-se para um possível futuro. No espaço de experiência constitutivo das lutas sociais e jurídicas que se estabeleceram no passado, mas que ainda estão tendo seus efeitos no presente, podemos vislumbrar um horizonte de expectativas dimensionados por cada legislação aprovada e pelo novo debate que se abre com ele. Neste tríplice do desfazer, refazer e fazer, novos documentos nacionais, estaduais e municipais, já no início do século XXI, apresentam novas instruções legais abordando uma outra perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, distanciando-se da ideia de convivência harmoniosa ainda presente em muitos currículos escolares. Para Silva:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos em uma sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão de democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo da humanidade já produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (Silva, 2011, p. 30).

Como um pacto sempre em aberto, os marcos regulatórios nacionais da educação orientam que o currículo escolar precisa se apoiar na visibilidade dos sujeitos e de seus saberes diversos, se distanciando da compreensão eurocêntrica sobre o Brasil. Nessa perspectiva, buscando fazer adequações quando necessárias às especificidades locais, o Estado de Santa Catarina e o município de Palhoça vêm redigindo em documentos legais orientações para a elaboração dos currículos da Educação Básica estadual.

Dentre esses documentos, as resoluções da EREER do Estado de Santa Catarina e do município de Palhoça foram aprovadas com apenas dois anos de diferença entre uma e outra. Todavia, a distância temporal de ambas para a resolução nacional é de 18 anos para o documento estadual (publicado em 21/02/2022) e de 20 anos para a EREER municipal (lançado em 19/10/2024). Tanto o cenário político estadual quanto o municipal, se fazem presentes governos de centro-direita do início do século XXI até nosso presente.

A história política do século XX no Estado de Santa Catarina é marcada pela dominação de famílias oligárquicas que estavam à frente dos partidos políticos, da imprensa e das grandes

empresas durante o século XX. Esse quadro serviu aos interesses das oligarquias catarinenses⁴⁹ em manter a hegemonia no Estado, construindo e mantendo alianças entre si. Para o historiador Reinaldo Lindolfo Lohn (2002, p. 227), Santa Catarina era dominado por oligarquias que mantinham a subordinação do seu eleitorado, controlando-os na manutenção das estruturas partidárias. Essa foi uma prática que tem se perpetuado ainda no século XXI, na qual, após a eleição de 2002, mesmo tendo sido eleito com o apoio do PT no segundo turno, o governador Luiz Henrique da Silveira (PMDB) logo em seguida se aliou ao político Jorge Bornhausen (PFL), formando assim o bloco político que permaneceu no poder até 2018, chamado Tríplice Aliança⁵⁰. As forças partidárias do município de Palhoça neste tempo do século XXI seguiram o mesmo caminho que as do Estado. No mesmo período, a partir da eleição em 2001, os prefeitos eleitos eram filiados aos três partidos políticos da Tríplice Aliança catarinense, evidenciando assim um cenário municipal que se alinhou à conjuntura política estadual. Antes de prosseguir, é importante salientar que foi nesse cenário político partidário que se deu a publicação das resoluções nos âmbitos estadual e municipal. Em grande medida, no contexto estadual, é necessário destacar a atuação do Movimento Negro Catarinense, bem como o fato de que outros municípios já possuem suas normativas para a ERE⁵¹.

As experiências sociais vivenciadas em um determinado tempo histórico permitem que possamos observar os vestígios do passado que ainda cerceiam o cotidiano das relações entre os sujeitos. Entre as vivências positivas e negativas que se acumulam, marcas explícitas ou implícitas são deixadas pelos espaços, pelos modos e valores que encontramos presentes em cada período. Nesses indícios podemos encontrar um passado que ainda é contemporâneo ao presente. Reinhart Koselleck (2006) destaca que o tempo histórico se constrói nas experiências e nas práticas sociais entre as pessoas e as diversas instituições. Segundo o historiador alemão, o tempo histórico está associado à ação social e política, aos diferentes sujeitos que agem e sofrem as consequências de ações, conectados ou não a instituições e organizações. São nas ações coletivas, nas lutas, disputas, contradições, avanços e retrocessos que o tempo histórico é capaz de se realizar. Sua produção só é possível pela feitura dos homens e mulheres que operam na construção histórica, mas que também são afetadas por essas escolhas e seus

⁴⁹ Oligarquia se define por um governo exercido por uma família, ou por membros de um partido ou de uma classe. No caso do estado de Santa Catarina, na história política dos séculos XX e XXI, esteve presente as oligarquias dos Ramos e dos Konder Bornhausen.

⁵⁰ Os partidos políticos PMDB, PFL e PSDB compuseram essa aliança e elegeram os respectivos governadores no período compreendido entre 2003 e 2019.

⁵¹ A cidade catarinense de Criciúma, por meio da Lei Municipal nº 3.410 de 04 de abril de 1997, institui a inclusão do conteúdo história afro-brasileira nos currículos das escolas municipais. Veja mais em: Santana, Carlos Júnior, Guerra, 2025. et al, 2025).

acontecimentos. As práticas políticas, ora das forças governamentais, ora dos movimentos sociais e da sociedade civil, produzem um tempo da vida social carregado de escolhas e consequências, nas quais podemos seguir mantendo o *status quo* ou buscar romper com o que está dado.

Uma primeira mudança no discurso jurídico-normativo catarinense apareceu nas primeiras décadas dos anos 2000, com a Lei Complementar nº 263, de 23 de janeiro de 2004, em consonância com os marcos regulatórios nacionais, alterando a versão da Proposta Curricular Estadual aprovada em 1998, definindo que o ensino de História deveria contemplar conteúdos que versassem sobre a cultura e história de matriz afro-brasileira, observando o estudo da História da África e dos africanos. A versão da proposta curricular estadual aprovada em 2014 inseriu a diversidade como elemento fundante da atualização curricular, corroborando com a ideia de uma educação comum e a noção de respeito à diferença.

No texto da proposta curricular estadual, a diversidade foi abordada como um conceito polissêmico, ou seja, todos os seres humanos são diversos nas suas experiências históricas e culturais. O documento estadual se pautava no reconhecimento da heterogeneidade das experiências das pessoas, no respeito aos valores individuais e coletivos, no sentido de valorização dos saberes dos diferentes grupos étnicos e não na sobreposição de conhecimentos. Segundo a proposta curricular:

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade, que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências (Santa Catarina, 2014, p. 54).

Junto a essa definição o documento incluiu todos e todas como sujeitos da diversidade, porém frisa que determinados grupos ao longo do processo histórico sofreram discriminação. No seu percurso formativo, há um destaque na educação para as relações de gênero, na educação para diversidade sexual, na educação ambiental formal, na educação para as relações étnico-raciais, na educação especial, na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola. Para este documento, a educação para relações étnico-raciais tratou-se de uma política curricular, determinada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino de conteúdos de matriz afro-brasileira, africana e indígena nos

currículos das escolas. Nessa versão, de 2014, a proposta curricular do estado destacou que, em meio às novas tensões e diálogos daquele presente, a educação para as relações étnico-raciais deveria se pautar por três princípios. O primeiro, pela busca de uma consciência política e histórica da diversidade; o segundo orientando para que ofereçam um processo afirmativo na construção das identidades; e o terceiro, em ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Ainda no sentido de articular esses princípios as demandas legais, o documento elencou as dimensões pedagógicas relevantes para dialogar com os marcos legais: educar na alteridade, consciência política e histórica da diversidade, reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades, sustentabilidade socioambiental, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, laicidade do Estado e da escola pública catarinense e igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola. Nesse percurso, a presença da proposta curricular estadual com um discurso presente acerca da EREER, antes mesmo da aprovação da resolução do estado, possibilitou a abertura de outros diálogos.

Se alinhando com a proposta curricular, no sentido de uma mudança nos currículos escolares o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, aprovados para a duração entre os anos de 2015 a 2024, destaca a importância das leis aprovadas que afetam os saberes escolares relacionados à história afro-brasileira e indígena, especialmente no que tange a mudanças efetivas que transpassam as ações de diferentes segmentos da educação e da sociedade civil. Segundo o plano, na meta 20 da sétima estratégia, observa-se o seguinte:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Santa Catarina, 2015, p. 17).

Posteriormente, em 2019, o Estado seguiu a mobilização nacional que incentivou a construção por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios em elaborar as bases comuns curriculares. Após a promulgação da BNCC, Santa Catarina aprovou o Currículo base da Educação Infantil e do ensino fundamental do território catarinense em 2019. Assim como na proposta curricular, a diversidade é apresentada como princípio formativo da Educação Básica no currículo base do território catarinense. O segundo documento corrobora com o primeiro, apontando a diversidade como uma característica da espécie humana e a heterogeneidade como sua principal característica. A versão do texto em torno desse princípio formativo no documento

estadual de 2019 cita diretamente vários discursos já apresentados na proposta curricular de 2014. Entre eles estão: o direito à diferença aos diversos grupos sociais, as dimensões pedagógicas e as modalidades de ensino consubstanciadas pela diversidade na Educação Básica. Segundo Currículo Base do Território Catarinense, a educação para as relações étnico-raciais tem como desafio:

[...] implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e de estratégias que visem assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar (Santa Catarina, 2019, p. 41)

O texto da proposta curricular apresentado em 2014, já buscava problematizar, trazendo reflexões e indicativos da importância de mudanças nas escolhas dos conteúdos e saberes a serem alcançados pela Educação Básica a partir das temáticas da EREER tanto na prática quanto na análise pedagógica. O texto destaca a importância de romper os silêncios curriculares, acolhendo uma outra narrativa e discurso acerca de populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Como destaca a proposta curricular:

Precisamos refletir sobre o que ensinamos e sabemos sobre nossa matriz de base histórico-cultural africana. A EREER propõe a reeducação dos sujeitos sociais e da escola. Reeducar tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense. Indica que a perspectiva eurocêntrica da escola não favorece a presença e a contribuição de outros sujeitos étnicos na intencionalidade do fazer pedagógico (Santa Catarina, 2014, p. 68).

No discurso apresentado pelo currículo base do território catarinense acerca das relações para a educação étnico-racial, percebe-se a permanência do discurso presente na proposta curricular estadual de 2014. Ainda que este último enfatize princípios e amplie a discussão conceitual em torno da diversidade e das estratégias pedagógicas, há aproximações deste documento e de outras legislações no texto de 2019, mantendo o discurso, inclusive reafirmando “que os sujeitos da diversidade somos todos nós” (Santa Catarina, 2019, p. 57), no entanto, há de se destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação.

Mesmo com semelhanças, o currículo do território base catarinense contribuiu com um discurso operacional no quadro de componentes curriculares que ele apresenta acerca dos temas que englobam a diversidade nas diferentes disciplinas que compõem o currículo na Educação Básica, demonstrando um distanciamento de discursos anteriores também na conjuntura nacional, de que apenas o ensino de história deveria contemplar esses saberes. Em ambos os documentos, é possível notar que, na letra da lei, o Estado de Santa Catarina buscou assumir

um compromisso para uma educação com mudanças curriculares. Essas mudanças foram voltadas ao reconhecimento de uma pluralidade de histórias e culturas, bem como de combate à discriminação e ao racismo. O currículo Base do Estado destaca a importância de oportunizar, já na Educação Infantil, a participação em experiências que identifiquem e valorizem o pertencimento étnico-racial de todas as crianças.

Há uma renovação acontecendo, mesmo que de forma lenta, mas significativa, inclusive nas pesquisas acadêmicas realizadas em nosso Estado. Recentemente, as historiadoras Cíntia Régia Rodrigues e Letícia Stiehler Machado realizaram uma pesquisa acerca das contribuições das dissertações e das dimensões propositivas do Mestrado Profissional em Ensino de História de Santa Catarina. No levantamento realizado por elas entre 2016 e 2021, os programas do ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) produziram em conjunto 83 dissertações. Na primeira instituição apenas 5 pesquisas abordaram o tema Educação para as Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, e 7 estudos foram feitos dentro desse escopo temático na segunda instituição. Na análise as historiadoras destacam que mesmo com o número pequeno de pesquisas nessas duas instituições de ensino superior de Santa Catarina, que “qualitativamente, as dissertações trazem contribuições relevantes para a visibilização do tema, favorecendo a formação continuada dos professores e proporcionando a divulgação e utilização de materiais didáticos nas aulas de História” (Rodrigues e Machado, 2023, p. 13).

Como visto, o Estado de Santa Catarina aprovou a Resolução CEE/SC nº 004, em 2022. Ela instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina apenas recentemente. Esse acontecimento ocorreu posteriormente, inclusive após a “construção” e aprovação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense em 2019. De maneira similar a trajetória do Estado, o município de Palhoça também aprovou a Resolução COMED/PH nº 2 de 2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para o Sistema Municipal de Ensino após a publicação da sua Base Curricular do Ensino em 2019.

Ainda que aprovadas de forma tardia, essas duas resoluções reafirmam discursos que se formaram para responder às necessidades de mudanças sociais e políticas. Os documentos estadual e municipal, se diferem da resolução nacional da EREB, pois inserem a História e Cultura Indígena nas diretrizes, em conformidade com o texto dos marcos regulatórios aprovados, da Lei nº11.635/2008 e do Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

A resolução da EREER estadual é composta de 20 artigos, enquanto a do município conta com 16. Existem aproximações, distanciamentos e equívocos discursivos entre as duas resoluções. Em termos de aproximações, ambas incluem a História e cultura indígena destacando no segundo artigo a seguir:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira Africana e da Cultura e História Indígena são constitutivas da Educação em Direitos Humanos, nos marcos do Estado Democrático de Direito, e se assentam nos princípios da diversidade e do pluralismo cultural, como pressupostos do reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e à sua identidade cultural, bem como da igualdade de valorização das várias culturas que compõem a formação social brasileira. (Santa Catarina, 2022, Art. 2, grifo nosso).

A Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena são constitutivas da Educação em Direitos Humanos, nos marcos do Estado Democrático de Direito, e se assentam nos princípios da diversidade e do pluralismo cultural, como pressupostos do reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e à sua identidade cultural, bem como da igualdade de valorização das várias culturas que compõem a formação social brasileira. (Palhoça, 2024, Art. 2, grifo nosso).

Nesse âmbito de aproximações, no Art. 3º das resoluções apontadas, as modalidades do ensino básico em que o estudo obrigatório de história afro-brasileira e indígena precisa se fazer presente também na Educação Infantil pública e privada. Os temas e conteúdos relacionados aos saberes de História Afro-Brasileira e Indígena são apresentados na resolução municipal no 4º artigo e na resolução do Estado de Santa Catarina em dois artigos separadamente, o 5º e o 6º. Todavia, enquanto a resolução estadual destaca as especificações de povos indígenas em geral, com destaque para aqueles presentes no território catarinense: povos Kaingang, Xokleng/Laklãnõ e Guarani, o documento do município de Palhoça mantém silenciada a presença dos povos indígenas Guarani que ocupam seu território.

Ainda relacionado aos temas e conteúdos a resolução municipal apresenta um equívoco que demonstra “cópia” da resolução estadual. O segundo inciso do Art. 4º da normativa municipal, destaca a contrariedade do presente texto quando destaque aos artigos 5º e 6º como responsáveis pela apresentação dos temas e conteúdos a serem inseridos nos currículos. De acordo com a Resolução COMED/PH nº 2/2024:

Os conteúdos programáticos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena se caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, deverão ser desenvolvidos de acordo com o Currículo Base do Território Catarinense e a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deverá constar como referencial nos Projetos Político Pedagógicos das unidades de ensino públicas municipais, parceiras e privadas.

§2º *As unidades de ensino deverão especificar as temáticas gerais estabelecidas nos artigos 5º e 6º e o disposto no caput deste artigo*, para os seus respectivos contextos locais, contemplando as singularidades dos povos e culturas afro-brasileiros e indígenas na formação e configuração da sociedade catarinense (Palhoça, 2024, Art. 4, grifo nosso)

É na redação da Resolução CEE/SC nº 004/2022 que os dois artigos contemplam os temas e conteúdos em acordo com o mesmo inciso. Conforme o texto apresentado no caso do documento estadual, no Art. 7º:

Os conteúdos programáticos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena se caracterizam pela transversalidade e interdisciplinaridade e, segundo esta perspectiva, deverão ser desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar.

§ 1º - A Educação das Relações Étnico-raciais deverá constar como referencial nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Públicas Estaduais e Privadas.

§ 2º - *As escolas deverão especificar as temáticas gerais estabelecidas nos artigos 5º e 6º e o disposto no caput deste artigo*, para os seus respectivos contextos locais, contemplando as singularidades dos povos e culturas afro-brasileiros e indígenas na formação e configuração da sociedade catarinense (Santa Catarina, 2022, Art. 7, grifo nosso).

Há uma forte semelhança dos discursos presentes na redação da resolução estadual que são encontrados em todo o texto da normativa do município de Palhoça. São poucas as especificidades e os trechos que de fato se apresentam de forma distinta. A resolução municipal apresenta artigo idêntico aos que compõem o marco regulatório estadual no trato da divulgação da resolução, acerca da atuação da gestão escolar nas unidades de ensino e nas atribuições dos conselhos escolares. Um outro paralelo entre as duas revoluções se deu na manutenção de datas e nomes relevantes para as populações afro-brasileira e indígena. Ainda que o discurso mantenha uma história brasileira constituída com datação e grandes nomes, a partir desses documentos jurídicos, fica posta a visibilidade a outros homens e mulheres protagonistas na história das populações negras e indígenas. No caso de Santa Catarina, são elencadas no artigo 13 personalidades locais:

O calendário escolar incluirá os dias 13 de maio, 11 de julho, 20 e 24 de novembro que representam respectivamente: Dia de Luta Contra o Racismo, aniversário de nascimento da professora *Antonieta de Barros*; Dia Nacional da Consciência Negra, homenagem ao 1º Herói Negro do Brasil; Nascimento do maior Poeta do Brasil: Poeta, Promotor Público e Abolicionista *João da Cruz e Souza*. Nos citados dias as escolas deverão articular, com os conteúdos programáticos de História e Contribuições Afro-Brasileira e Africana previstos no Art. 5º desta Resolução, atividades de caráter reflexivo envolvendo a Comunidade Escolar com o objetivo de propor mudanças atitudinais para enfrentar a ideologia estruturante do racismo a partir das referências

das vidas de lutas das personalidades relacionadas. (Santa Catarina, 2022, Art. 13, grifo nosso).

Na as duas normativas, também ficou estabelecido o dia 19 de abril como dia nacional dos povos indígenas. Todavia, o discurso legal presente no documento indica que a data deve ser abordada como um evento reflexivo, articulado com os conteúdos programáticos de História e Contribuições Indígena. A intenção nessa data deve desenvolver-se junto à comunidade escolar, no reconhecimento e valorização da importância dos (as) indígenas na formação social brasileira e catarinense a respeito de suas tradições culturais.

As duas resoluções, a do Estado de Santa Catarina e a do município de Palhoça, dialogam com as legislações nacionais destacadas anteriormente no sentido da inserção de forma obrigatória nos currículos desde a Educação Infantil da história afro-brasileira e indígena. As resoluções estaduais e municipais possibilitam que essa política esteja mais voltada à realidade e ao território catarinense e palhocense.

A estrutura da base curricular do município de Palhoça aborda a educação para as relações étnico-raciais no eixo integrador 1, denominado diversidade e inclusão. Nesse eixo também estão contemplados: a educação especial e inclusiva e a educação para as relações de gênero. No texto que apresenta esse eixo, o conceito de diversidade se articula com a pluralidade da vida humana e a inclusão, ou seja, ao desafio de incluir de forma digna todos os estudantes nas suas singularidades.

Na composição dessa parte inicial, o documento evidencia que, por muito tempo, frequentar a escola na recente vida escolar da sociedade brasileira foi um privilégio de poucos. Isso ocorreu apesar das lutas da sociedade e dos movimentos sociais pela igualdade de direitos para todas as crianças do município. Segundo a base curricular, foi da segunda metade do século XX em diante, que houve uma grande mobilização coletiva em torno dos direitos de diferentes grupos sociais: crianças, adolescentes, indígenas, pessoas negras, entre outros. Como aponta a narrativa da base:

A partir dos anos de 1960, houve um intenso movimento mundial em defesa dos direitos das minorias. Essas lutas influenciaram muitas convenções internacionais na defesa da igualdade de oportunidades e na universalização da educação para todos e todas, independentemente de gênero, etnia, classe social e condição física. (Palhoça, 2019, p. 35)

A legislação municipal afirma que, para garantir uma educação para todos e sem qualquer tipo distinção, é necessário valorizar a acolhida e o respeito de todas as crianças. Essa

salvaguarda de direitos necessita estar ancorada nos processos educativos, como podemos verificar abaixo, na seguinte parte do texto:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é entendida, neste documento, como um conjunto de ações que visam, a partir do âmbito educacional, à promoção da construção de uma sociedade de respeito às diferenças étnicas e culturais. Em seu escopo, repousa a consciência de que, para garantir a sustentabilidade dos direitos conquistados, eles devem estar ancorados no processo educativo. Entende-se que é necessário ir além do acesso a conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, como prevê a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008) e unir esforços para consolidação de práticas que conduzam a uma política de respeito, valorização e reconhecimento do protagonismo dos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira (Palhoça, 2019, p. 37).

Em consonância com a Base Curricular do município, o Plano Municipal de Educação (PME), vigente entre 2014 e 2024, menciona em sua primeira diretriz a relevância de fortalecer o marco legal e político da educação para as relações étnico-raciais no sistema de ensino em Palhoça. A meta 1 compreende a divulgação e implementação desses marcos, articuladas à ação 4, que engloba a implantação de ações, aquisição e divulgação de recursos pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial (Palhoça, 2014, p. 32).

A BC de Palhoça (2019) afirma que os direitos conquistados pelos marcos regulatórios educacionais se ancoram no processo educativo, e que este deve promover a estruturação de uma sociedade que respeite diferenças étnicas e culturais. O texto da Base Curricular frisa que os saberes envolvendo a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais são consideráveis no cenário educacional e devem estar presentes em todas as modalidades do ensino básico. Ainda assim, em seus discursos, este documento orientador municipal se contradiz e vai na contramão do que marcos regulatórios nacionais destacam. Marcos regulatórios nacionais já citados garantem a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica. A partir de 2009 (emenda constitucional) e 2013, com a Lei nº 12.796, que altera a LDB, a fase da pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses) da Educação Infantil é elevada à primeira etapa da Educação Básica. Em conformidade com essas duas legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2010, os Pareceres CNE/CP nº03/2004 e CNE/CEB nº 14/2015, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 da Educação para as Relações Étnico-raciais determinam que nos currículos das instituições públicas e privadas brasileiras, desde a Educação Infantil, estejam presentes temáticas sobre a história afro-brasileira e indígena. Nesses discursos jurídico-normativos está contemplada a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em adequar seus currículos desde a Educação Infantil, a partir pelo menos da pré-escola (4-5 anos).

Contradizendo essas legislações, o texto da Base Curricular de Palhoça de 2019, destaca um discurso em que a rede assumiu o compromisso de abordar a educação para as relações étnico-raciais desde essa modalidade de ensino. Como assegura o texto da base municipal:

Percebe-se, na leitura do texto da lei, que *a temática não é obrigatória na etapa da Educação Infantil*. Todavia, a RME de Palhoça, por meio de sua BC, tem o compromisso de abordar em seu escopo o respeito e a diversidade, por meio da educação para as relações étnico-raciais em todo âmbito da RME – incluindo a Educação Infantil. (Palhoça, 2019, p. 45, grifo nosso).

Nessa afirmação, ainda que a redação indique que na leitura do texto da lei não há a obrigatoriedade da história afro-brasileira e indígena, o discurso da base ignorou por completo as diretrizes construídas e aprovadas pelo CNE para a aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2005. Os pareceres do CNE, de 2004 e 2015, respectivamente, destacam que os saberes e conteúdos acerca da História afro-brasileira e indígena devem ser contemplados nos currículos de todas as etapas da Educação Básica, inclusive na primeira, a Educação Infantil. Ambos os documentos legais não estão mencionados na redação da Base Curricular municipal, nem mesmo nas referências que fundamentam a elaboração dela. Isso faz com que essa ausência promova uma interpretação rasa e equivocada sobre o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena desde a Educação Infantil.

Aqui não se trata de diminuir a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2005, mas sim de evidenciar que os profissionais e organizadores na construção desse documento municipal ignoraram o fato de que a lei evidencia o objeto do qual ela normatiza. As diretrizes são elaboradas por órgãos oficiais com o intuito de orientar caminhos, práticas e decisões para a aplicação da legislação. Sendo assim, ao apontar que a redação da base curricular insere a educação para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, o município está cumprindo a lei e as diretrizes orientadoras para a aplicação desta lei. Todavia, este mesmo parágrafo afirma que a inclusão da temática da educação para as relações étnico-raciais deve contemplar a Educação Infantil do município, ou seja, do atendimento a creche e pré-escola.

No fomento dessas mudanças discursivas e práticas, e de reescritas nos documentos que orientam e territorializam a educação municipal, a base elenca a relevância das escolas e os Centros de Educação Infantil em elaborar ou reescrever os seus Projetos Políticos Pedagógicos⁵² (PPP), no sentido de contemplar as demandas do presente acerca das discussões

⁵²Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) são documentos construídos e reconstruídos constantemente pelos profissionais da comunidade escolar pertencente a uma unidade de ensino. Dá uma identidade específica à instituição escolar contemplando aspectos administrativos e pedagógicos.

e saberes afro-brasileiros e indígenas. O texto da base destaca que:

A contemporaneidade da temática e da abordagem que se deve dar às relações étnico-raciais é entendida não somente como um conteúdo a ser abordado, mas também como um compromisso com um ambiente escolar inclusivo, reflexivo e formativo, e passa por uma mudança de postura que deve envolver toda a comunidade escolar. (Palhoça, 2019, p. 46).

Nessa perspectiva a base curricular municipal entende que os ambientes educativos devem promover ações: revisar seus PPPs, incluir as discussões dessa temática, promover aos professores subsídios por meio de formação continuada sobre a temática, considerar as questões étnico-raciais para a escolha dos materiais didáticos, considerando a diversidade, promover de estudos interdisciplinares, entre outros. A abordagem discursiva da BC do município de Palhoça orienta para mudanças e para a garantia do direito das crianças à história afro-brasileira e indígena na Educação Infantil, ao menos, nos discursos jurídicos normativos.

4. AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM PALHOÇA: O DIREITO DAS CRIANÇAS À HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação faz parte de um movimento contínuo na vida das pessoas, sejam elas adultas ou crianças. A instituição escolar é um dos espaços sociais em que a educação acontece por meio do acesso aos diferentes conhecimentos produzidos ao longo do tempo histórico. Esses saberes não são estáticos, pelo contrário, estão constantemente se modificando. Desta forma, além de uma formação específica para professores (as) que atuam nos diferentes segmentos da Educação Básica, é necessário que os sistemas de ensino estadual e municipal promovam a formação continuada desses e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

A prática da formação continuada ofertada aos profissionais atuantes nas instituições escolares é fomentada em diferentes legislações e políticas educacionais, que se pautam a partir das concepções de infância e de Educação Infantil do seu tempo. As legislações do final do século XX, após a promulgação da Constituição de 1988, conceberam as crianças como atores sociais com plenos direitos, reconhecendo que elas são capazes de atuar e representar simbolicamente o mundo em que vivem. Nos espaços coletivos privilegiados de atuação das crianças, que são as instituições escolares, um grande desafio passou a permear as práticas pedagógicas. A partir desse novo arcabouço jurídico, o objetivo é se distanciar de uma Educação Infantil apenas do cuidado e do assistencialismo. Interesse esse que vai estar presente nas políticas públicas que propõe as formações continuadas para os profissionais que atuam com as crianças em diferentes segmentos da Educação Básica nacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 88, evidencia que uma das diretrizes da política de atendimento às crianças deve voltar-se para a “especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil” (BRASIL, 1990, Art. 88). A atualização e o aperfeiçoamento ao longo da carreira com cursos, seminários e, encontros formativos são caminhos de investimento na qualificação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas garantindo a elas os seus direitos, pois, como a própria legislação afirma no Art. 70, “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1990, Art. 70).

Esses programas de capacitação também precisam ser estendidos a quem está formando os docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. O parecer CNE/CP nº 03/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, defende a integração da temática da questão racial na matriz curricular dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, para os anos iniciais e finais da Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a referida legislação, os processos de formação continuada de professores devem se estender inclusive aos docentes no Ensino Superior. Para Nilma Lino Gomes (2021, p. 436), os apagamentos históricos presentes nos currículos e nas práticas educacionais, na Educação Básica e também no ensino superior, só poderão se transformar se a produção científica e as práticas pedagógicas se modificarem. Essa é uma questão pautada também nas Diretrizes Operacionais para aplicação da Lei nº 11.645/2008. O parecer afirma o seguinte:

Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (Brasil, 2015, p. 4).

Nessa perspectiva da formação continuada como possibilidade de atender às mudanças legais acerca de uma história do Brasil invisibilizada e silenciada, o parecer das Diretrizes Operacionais para a implementação da Lei nº 11.645/2008 frisa a importância da atuação do Estado. Isso inclui a promoção e incentivo a políticas públicas que venham a garantir direitos iguais para o pleno desenvolvimento de todos. O documento reitera a importância da adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, buscando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino. A legislação afirma que a formação continuada é um dos mecanismos pelos quais o MEC pode suprir as lacunas na formação inicial dos docentes e atualizá-los sobre a contemporaneidade dos povos indígenas. Segundo a referida legislação:

No tocante a ações implementadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, é importante citar que, de modo geral, duas ações do MEC se destacam no âmbito do que propõe a Lei em questão: a promoção da *formação continuada de professores*, realizada por Instituições de Educação Superior (IES) em cursos de aperfeiçoamento e de especialização; e a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas de Educação Básica. Estas são duas ações estruturantes para a implementação do referido dispositivo legal inserido na atual LDB (Brasil, 2015, p. 05, grifo nosso).

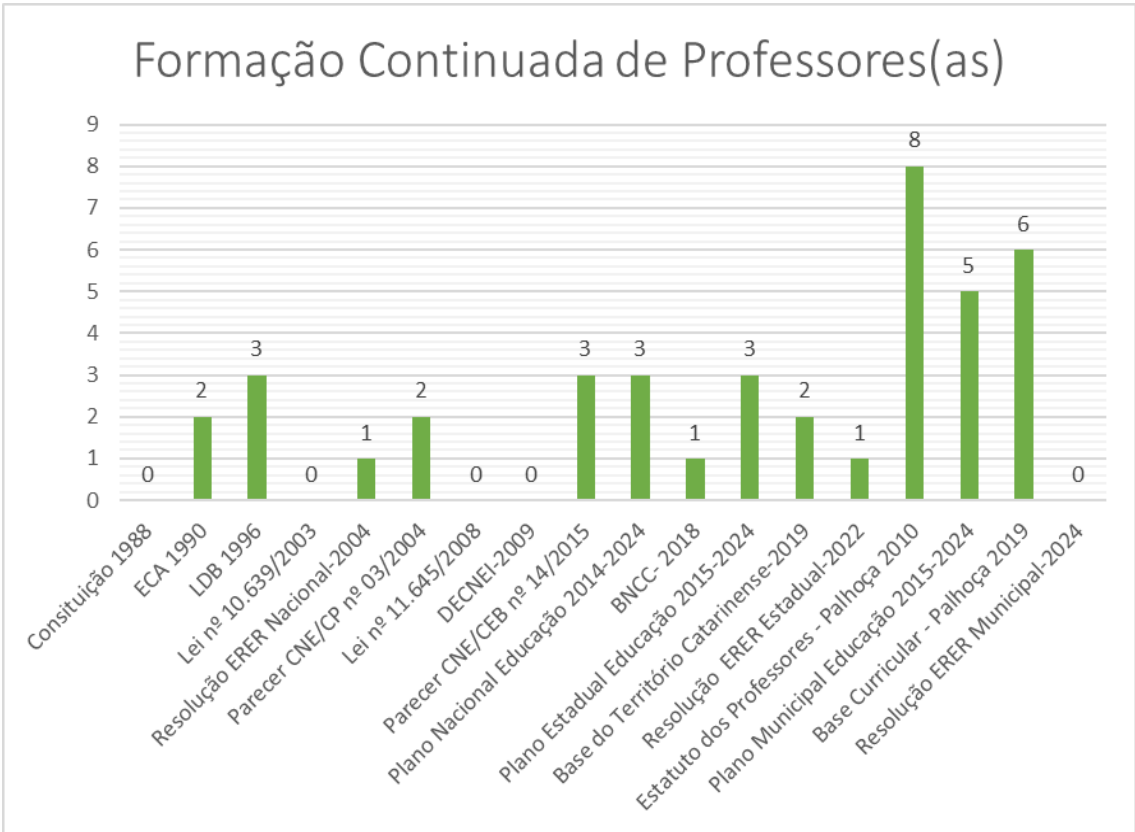
A promoção de formação continuada sobre a história afro-brasileira e indígena possibilita que outras narrativas sobre a História brasileira cheguem até as instituições escolares. Para Edson Kayapó (2023), os estudos de outras Histórias promovem reflexões e

diálogos para além da história “oficial” sobre os indígenas. O autor destaca que, para superar os “silenciamentos” no campo historiográfico, se faz necessário o seguinte:

[...] empreendermos um caminho docente repensado, que reflita a natureza e o lugar das nossas atividades na sala de aula, trazendo o compromisso social e político com o estudo de outras histórias (para além da versão oficial), em diálogo com as memórias históricas dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro [...]. (Kayapó, 2023, p. 46).

Há nessas legislações um discurso preconizando que os sistemas de ensino precisam impulsionar a promoção de encontros e reflexões nos quais professores e professoras acompanhem as mudanças pelas quais a educação escolar atravessa. Logo, a formação continuada é um direito dos profissionais de educação e um dever do poder público federal, estadual e/ou municipal. A seguir, o gráfico 3 apresenta informações relacionadas à menção do indicador formação continuada, com base nos grupos de fontes jurídicas identificadas neste estudo.

Gráfico 3 - Formação Continuada de Professores (as)



Fonte: elaborada pela autora (2025).

No gráfico apresentado, os resultados da pesquisa sobre o indicador de formação continuada de professores(as)⁵³ nos documentos jurídicos desta pesquisa evidenciam que uma porção significativa das legislações faz menção ao termo de análise, ressaltando-se as normas jurídicas de Palhoça. Os dados evidenciam que os documentos federais e os do Estado de Santa Catarina apresentam uma média de citação entre 2 e 3 vezes do indicador.

Tendo em vista esta perspectiva, na primeira parte deste capítulo, apresento como as fontes legais desta pesquisa tratam da formação continuada dos professores e professoras. Na segunda parte, demonstro como se constituíram os encontros formativos no município de Palhoça na sua trajetória até os dias atuais. A terceira e última parte do capítulo é composta dos aspectos gerais e das especificidades de cada encontro das formações continuadas ofertadas pelo município de Palhoça entre 2020 e 2022, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no canal da plataforma *Youtube*.

4.1 Formação continuada para professores e professoras: um direito das crianças?

A formação docente a partir da LDB de 1996 é constituída de duas dimensões: formação inicial e formação continuada. Segundo a redação do Art. 62 desta legislação, “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1996, Art. 62). Essa formação inicial é um requisito mínimo desejável⁵⁴ para que professores e professoras possam atuar nas modalidades do ensino básico em solo brasileiro. Ainda nessa legislação, dois artigos frisam sobre a formação continuada para professores (as). No Art. 67, é afirmado que os sistemas de ensino são responsáveis por promover e valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado. Já o Art. 70 estabelece o seguinte:

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I – remuneração e aperfeiçoamento *do pessoal docente e demais profissionais da educação*;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

⁵³Esse indicador foi pesquisado nas referidas fontes legais da pesquisa com as seguintes variações: formação (ões) continuada (s) de/dos/para professores (as), formação docente, formação de docente (s) e formação pedagógica.

⁵⁴No Art. 62, a LDB ainda admite o Nível Médio (Curso de Magistério) como formação mínima para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar;
- IX – *realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação*, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Brasil, 1996, Art. 70, grifo nosso).

Nessa seara de legislações federais que tratam da educação, o último PNE (2014-2024), em vigência até o ano passado, corroborava com os marcos regulatórios citados anteriormente. Na meta 16 do plano, o objetivo seria “garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Nesse sentido, o plano apresentava como estratégia para alcançar a efetivação desse propósito realizar, em regime de colaboração entre Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planejamentos estratégicos de demanda por formação continuada.

Há nesses documentos regulatórios construídos e reconstruídos após a promulgação da Constituição de 1988 um conjunto de discursos legais que evidencia a importância de uma formação específica para a atuação docente na Educação Infantil nacional. Nesses dispositivos, o discurso de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, demonstra que as articulações entre as diferentes esferas do poder público são de grande importância para a efetivação das políticas educacionais que ofertem uma formação continuada para professores (as) da Educação Básica. Em busca de modificações, observa-se que os discursos legais recentes almejam deixar para trás um passado, no qual, a atuação na docência da Educação Infantil não requeria qualquer tipo de formação, o que desvalorizava ainda mais essa etapa da educação brasileira. É perceptível uma articulação entre esses discursos jurídicos, instituindo um novo sentido social e histórico para a Educação Infantil e para as crianças brasileiras, demonstrando que para trabalhar com a primeira infância é necessário além da formação em nível médio ou universitária, um aperfeiçoamento constante devido às mudanças legais presentes no campo da educação em diferentes momentos históricos.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008, respectivamente, afirmam

sobre a importância da realização de programas de formação continuada nos diferentes sistemas de ensino que oportunizem o aperfeiçoamento aos professores. A Diretriz Operacional para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica afirma o seguinte:

Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola (Brasil, 2015, p. 10).

Nesse cenário, uma das ações propostas pela BNCC é a de criar e disponibilizar aos profissionais da Educação Básica processos permanentes de formação que possibilitem um contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Para além de um direito dos profissionais, compreendo que as formações continuadas são também um direito das crianças, no sentido de que as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas não permaneçam estagnadas no tempo. É também por meio dessa política educacional de aperfeiçoamento dos profissionais da educação que direitos conquistados pelas crianças no âmbito legal são efetivados pelos professores e professoras, como agentes de garantia de direitos nas instituições de educação nacional, estadual e/ou municipal.

Observa-se nos discursos legais indicações que professores (as) que atuam na Educação Infantil, assim como outros profissionais, órgãos e instituições, são agentes de garantia de direitos às crianças. Dentro das escolas, os docentes podem assegurar o direito da provisão, com propostas pedagógicas voltadas a uma educação que respeite a diversidade, que contribua para o desenvolvimento humano, social e cultural da criança. Quando esses profissionais intervêm em possíveis violações de direitos, eles também agem garantindo o direito das crianças à proteção.

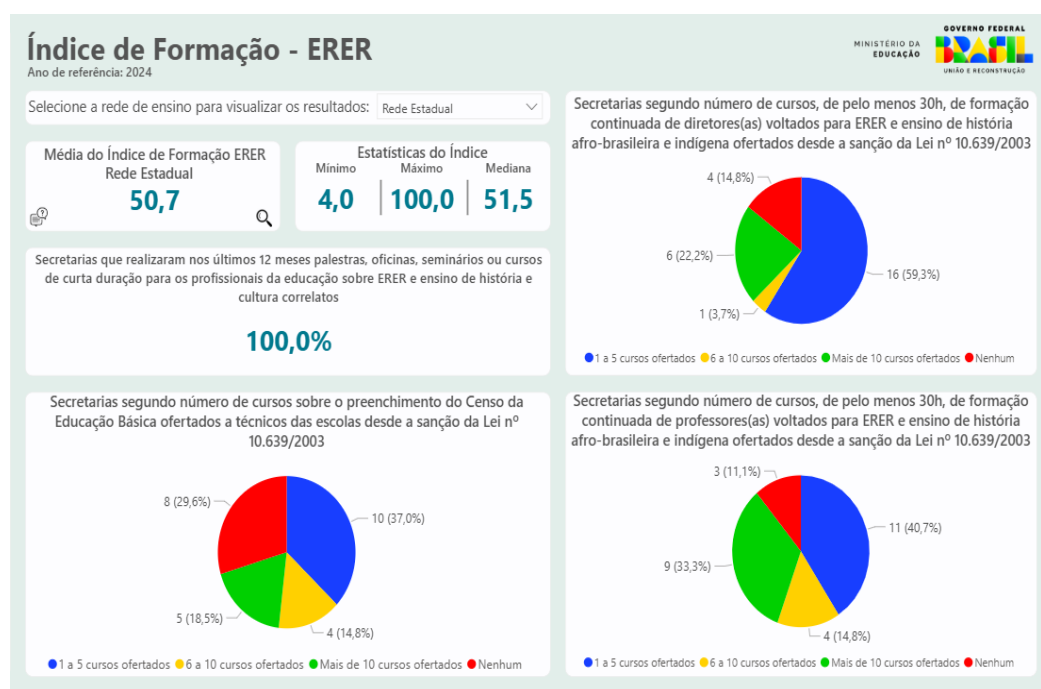
Esses e outros direitos que as crianças vêm conquistando por meio das legislações desde o final do século XX só poderão ser garantidos a partir do momento em que o poder público certifique que as políticas públicas de formação continuada aos docentes sejam efetivadas. Essa é uma realidade latente quando nos deparamos com a lei que garante o direito da história afro-brasileira e indígena nos currículos de toda a Educação Básica brasileira e a prática efetiva dessa política pública. Colocar os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas na agenda das reflexões dos sistemas de ensino brasileiros, criando realidades e outros modos de existências para estas populações que sempre tiveram seus saberes, histórias e contribuições silenciados, é uma forma de iniciar a garantia prática desse direito das crianças.

Ainda que uma legislação seja reflexo do seu contexto no presente, em grande parte, ela só vai se solidificar e transformar o presente no futuro. No entanto, nem sempre essas mudanças acontecem, já que o projeto de sociedade tem interesses pautados na manutenção do poder para determinadas classes sociais. Nilma Lino Gomes (2021, p. 438) indaga sobre as mudanças no trato da questão racial no país após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e sua respectiva diretriz operacional. Para a pesquisadora, é importante verificar se as formações iniciais e continuadas têm afetado os processos didáticos, teóricos e pedagógicos dos professores e professoras nas instituições de educação nacional. Em uma recente pesquisa realizada em 2024 pelo MEC⁵⁵, tendo em vista a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) acerca da aplicação das políticas educacionais voltadas para ERER na Educação Básica, é possível observar que determinado cenário não desapareceu porque uma nova legislação foi promulgada ou se modificou. O estudo demonstra que o abismo entre a letra da lei e a aplicabilidade dela ainda é presente nas formações continuadas acerca da educação para as relações étnico-raciais.

A análise feita pelos técnicos do MEC atestou que, em relação ao índice de formação, as redes estaduais tiveram uma média de 50,7% em encontros formativos. A pesquisa levou em consideração os cursos ofertados pelas secretarias estaduais aos diretores (as), professores (as) e técnicos das escolas com pelo menos 30 horas de formação. Em todos os segmentos analisados das formações continuadas, o maior índice foi composto pelo número de 1 a 5 cursos ofertados desde a sanção da Lei nº 10.639/2003 no período de 12 meses, dos quais 59,3% foram direcionados às direções, 40,7% aos docentes e 37,0% aos técnicos de escola, como aponta a figura abaixo:

⁵⁵As informações foram coletadas entre 21 de março e 10 de julho de 2024, por meio de um questionário respondido por 5.474 das 5.597 secretarias de educação do país, totalizando 98% de participação. Os resultados foram organizados de acordo com um conjunto de índices que sintetizam os diversos itens que compõem a pesquisa. O objetivo é que a partir desse diagnóstico, as redes possam promover ações e iniciativas voltadas aos índices com maior fragilidade, incluindo metas nos novos planos de educação estadual e municipal. O Ministério da Educação pretende aplicar o estudo novamente em dois anos. Ver mais em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/diagnostico-inedito-avalia-educacao-etnico-racial-pelo-brasil>.

Figura 5 - Índice de formação da EREER das redes estaduais



Fonte: BRASIL (2024).

Mesmo com um número relativamente baixo, não se pode ignorar o fato de que é uma conquista a oferta de formações continuadas sobre a educação para as relações étnico-raciais. Entretanto, o levantamento realizado constata que mais de 20 anos depois da aprovação da primeira lei em 2003, e da Resolução CNE/CP nº 1 da EREER nacional em 2004, muito ainda precisa ser feito. Para Nina Lino Gomes:

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais. (Gomes, 2021, p. 448).

No Estado de Santa Catarina, por exemplo, o Currículo Base do Território Catarinense ressalta que as formações continuadas propostas podem auxiliar na sensibilização e na construção de estratégias para equacionar questões ligadas à discriminação racial. Por conseguinte, o Plano Estadual de Educação (PEE) ainda em vigência neste ano, aponta que se faz necessário assegurar a todos os profissionais da Educação Básica em serviço, formação continuada na sua área de atuação. O plano frisa que essas formações precisam estar articuladas às mudanças ocorridas no tempo presente, afirmando o seguinte:

Estimular a articulação entre a graduação, pós-graduação, núcleos de pesquisa e

extensão, e cursos de formação continuada para profissionais da Educação Básica, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais (Santa Catarina, 2015, p. 19).

Na sua documentação oficial, Palhoça destaca na sua Base Curricular de Ensino que, além de enfatizar o currículo, este documento orientador da educação municipal se preocupou em “fundamentar e ressignificar as práticas pedagógicas e está atrelado a um processo de formação continuada permanente” (Palhoça, 2019, p. 11). O texto deste documento assumiu o compromisso de incentivar e promover a aplicação da Lei nº 11.645/2008, subsidiando aos professores formação continuada sobre a temática, com a preocupação de ir além da teoria, mas que ações sejam efetivadas de forma contextualizada. A legislação do município salientou que os processos formativos contínuos intencionam que esses profissionais reflitam sobre diferentes aspectos no seu contexto de atuação, identificando-se como autor e ator na sua prática pedagógica. Segundo a Base Curricular Municipal:

Trata-se, então, não apenas de empreender processos de *formação continuada* em serviço, mas também de efetivá-los de forma contextualizada, contribuindo para que o profissional da educação assuma uma atitude reflexiva em relação às condições sociais que o influenciam, à realidade dos alunos de sua unidade escolar e ao seu próprio ato de ensinar, consolidando sua identidade como profissional autor e ator de sua prática pedagógica (Palhoça, 2019, p. 34, grifo nosso).

O plano municipal reiterou como ações e estratégias na meta 1 a necessidade da rede municipal de educação de Palhoça em “estabelecer parcerias com as agências formadoras (Universidades e IES) para a realização de formação continuada, estudos e pesquisas voltados ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Palhoça, 2014, p. 31). Segundo o plano, a oferta e a realização desses e outros convênios voltados ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação são estabelecidos tanto para a formação quanto para a valorização dos trabalhadores deste setor. Nesse panorama, o estatuto dos profissionais da educação escolar básica de Palhoça⁵⁶, promulgado pela lei complementar nº 097, de 15 de dezembro de 2010, instituiu um novo plano de carreira, no qual ficaram determinadas providências necessárias para a sua plena eficácia. Essa legislação municipal é composta de 342 artigos que tratam de diferentes aspectos que integram a carreira do magistério da educação em Palhoça, entre eles a qualificação profissional por meio das formações continuadas. Nos Arts. 08 e 10,

⁵⁶Compõem o quadro do Magistério municipal nesta lei os profissionais da educação escolar básica que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico (direção, administração, supervisão, coordenação, assessoramento e orientação educacional).

respectivamente, ressaltou-se a importância do aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica por meio de formação contínua e permanente. Segundo o estatuto municipal:

O Magistério Público Municipal de Palhoça reger-se-á pelos seguintes princípios e diretrizes:

V - período reservado a estudos, cursos de *formação continuada*, planejamento e avaliação, incluídos na hora atividade de sua carga horária de trabalho. (Palhoça, 2010, Art. 8, grifo nosso).

São objetivos da qualificação profissional:

I - estimular o desenvolvimento funcional, criando condições próprias para o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica municipal mediante a *formação continuada e permanente* (Palhoça, 2010, Art. 10, grifo nosso).

Nesse sentido, o Art. 85 do estatuto também frisou que os cursos oferecidos para formação, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na educação escolar básica devem oferecer encontros que abordem conhecimentos atualizados, possibilitando aos professores associarem teoria e prática, bem como proporcionar novos métodos e estratégias de ensino da rede municipal de Palhoça.

Os cursos voltados ao aperfeiçoamento dos profissionais deverão ser conduzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como afirma o primeiro inciso do 13º artigo desta lei, corroborando com o Art. 318, que indica um mínimo de carga horária que deverá ser oferecido pela rede municipal de educação. De acordo com o texto do referido artigo:

A Secretaria Municipal da Educação e Cultura uma vez por ano, pelo menos, deverá oferecer ao profissional da educação escolar básica, sem prejuízo da remuneração, a participar *de cursos de aperfeiçoamento ou atualização* de, no mínimo, 40 (quarenta) horas. (Palhoça, 2010, Art. 318, grifo nosso).

A exigência ocorre porque, na mesma lei, os Arts. 294 e 316, que tratam do plano de carreira, reiteram, nessa ordem, que somente serão considerados para a progressão horizontal (solicitada a cada 3 anos) os cursos de atualização ou aperfeiçoamento que alcancem o somatório de 120 horas nesse período, ministrados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Para que os profissionais que compõem o quadro do magistério municipal alcancem este benefício, serão válidas apenas formações ofertadas pela SME ou autorizadas por ela a partir de parcerias com órgãos e/ou entidades.

Entretanto, o estatuto em questão é aplicável somente aos docentes que façam parte do regime estatutário do corpo docente municipal da secretaria de educação. Embora todos os encontros formativos sejam disponibilizados a todos os docentes, sejam eles efetivos ou temporários, que trabalhem nas instituições escolares da rede municipal, apenas os professores

efetivos podem usufruir da progressão horizontal, a qual é acessível exclusivamente a esse primeiro grupo de profissionais.

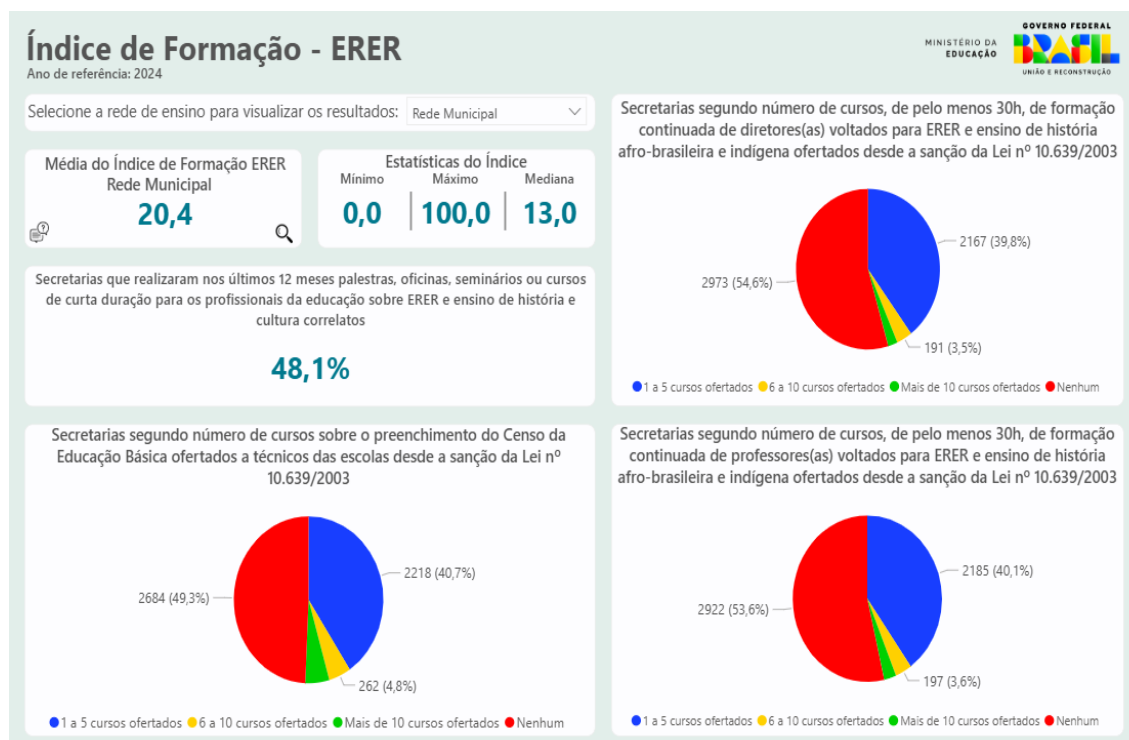
Os professores (as) que atuam na rede municipal em contratação por tempo determinado ou temporário também tinham uma jornada de trabalho inferior aos professores efetivos, no período em que a formação continuada foi oferecida. Com carga reduzida em 30 horas, sem direito a tempo de hora atividade⁵⁷ remunerada, participar ou não dos encontros das diferentes formações continuadas não lhes trazia nenhum benefício em termos funcionais, além do conhecimento adquirido nos eventos. Essa distribuição da carga horária da jornada de trabalho dos (as) professores (as) temporários da rede se manteve até o final de 2023. Em 2024, a SME, por meio de uma nova legislação municipal, passou a ofertar aos docentes temporários e efetivos a mesma carga horária de trabalho semanal, ou seja, 40 horas. Porém, ainda persiste a política que privilegia os planos de carreira apenas dos professores(as) efetivos(as)⁵⁸ que realizam as formações continuadas.

Nesse contexto, o estudo realizado pelo MEC informou que o índice das redes municipais acerca da formação EREER é de apenas 20,4%, não alcançando nem um terço dos profissionais que atuam nos municípios que participaram do estudo. Diretores (as) e professores (as), na maioria dos municípios, não tiveram a oportunidade de realizar nenhum tipo de formação oferecida (57,6% no caso das direções e 53,6% no caso dos docentes). Ou seja, mais de 50% dos municípios presentes na pesquisa afirmaram não oferecer palestras, oficinas, seminários e/ou cursos de curta duração acerca da EREER, como a figura a seguir demonstra.

⁵⁷A hora atividade corresponde a no mínimo um terço das 40 horas semanais que compõem a jornada de trabalho dos professores (as) de Educação Infantil. Esse período é destinado para ações de estudo, planejamento, avaliação da prática pedagógica e aperfeiçoamento profissional.

⁵⁸Os processos seletivos dos professores ACTs (Admissão em Caráter Temporário) tinham uma pontuação dada aos candidatos por horas computadas dos cursos de atualização e aperfeiçoamento, o que de alguma forma também privilegiava aqueles que participavam das formações continuadas da rede municipal.

Figura 6 - Índice de formação da EREER das redes municipais



Fonte: Fonte: BRASIL (2024).

Em relação aos índices da pesquisa correspondente ao município de Palhoça, os dados demonstram que o questionário respondido pelo prefeito ou secretário da educação municipal afirmou que foram oferecidos nos últimos 12 meses palestras, oficinas, seminários ou cursos de curta duração. Esses cursos foram destinados aos profissionais da educação sobre EREER. Diretores (as), professores (as) e técnicos das escolas tiveram a oportunidade de realizar de 1 a 5 cursos de formação continuada. Contudo, a garantia do direito das crianças a partir das formações continuadas no município foi diferente em função da carga horária ofertada aos professores efetivos e aos temporários.

Diante dessas informações, percebo que os índices acima demonstram que possivelmente professores (as) que atuam nas instituições de Educação Infantil pelo país ainda têm uma formação continuada bastante reduzida acerca da educação para as relações étnico-raciais. Isso ocorre porque é de responsabilidade dos municípios essa modalidade de ensino que compõe a primeira etapa da Educação Básica. Há uma lacuna significativa que precisa ser pensada acerca das políticas educacionais que o estudo constatou, uma vez que aproximadamente 60% dos municípios não possuem qualquer tipo de documento que trate da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e de suas diretrizes nas unidades escolares municipais.

4.2 Formação continuada dos professores (as) em Palhoça: um processo em movimento

A Educação Infantil, como um segmento específico das modalidades de ensino básico em Palhoça, começou a ser idealizada a partir de 1993, com a criação da Coordenação de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. No ano seguinte, em 1994, o setor de Educação Infantil foi concebido, ainda com atendimento voltado às práticas assistencialistas, nas 6 instituições da rede municipal e conselhos comunitários, e nas 6 instituições conveniadas. Foi a partir de então que os encontros formativos ofertados pela rede municipal para os (as) professores (as) da Educação Infantil passaram a ter temáticas mais específicas voltadas para o atendimento ao público da primeira infância. Anteriormente à existência do setor, esses profissionais participavam das formações continuadas que a rede oferecia com temas mais gerais acerca da educação. As pesquisadoras Roberta Silvano e Rosana Ana Vieira, destacam que, com a aprovação da LDB em 1996, inserindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o município procurou elaborar políticas públicas municipais. Segundo as duas docentes:

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394/96), a Educação Infantil toma, assim, um lugar de visibilidade educacional na esfera nacional e se torna a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, as políticas públicas municipais começam a ser elaboradas, pensando na educação das crianças pequenas, de modo a considerar a Educação Infantil um direito garantido por lei, que busca assumir as especificidades da infância, bem como enfatizar a discussão sobre a formação docente para atuar nessa etapa. (Silvano; Vieira, 2024, p. 40).

Nesse sentido, os primeiros encontros formativos que aconteceram em 1994 e 1995, antes da aprovação da LDB em 1996, tratavam do estudo sobre o atendimento tanto no sentido dos cuidados, mas também das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos de idade. Em 1996, os encontros formativos propuseram reflexões sobre o tema do planejamento. Professores (as) e coordenadores (as) que atuavam na Educação Infantil foram convidados (as) a participar. No ano seguinte, 1997, as formações foram oferecidas por grupos etários, nas quais as crianças eram atendidas no Grupo de Trabalho (GT) das unidades, do GT 0 ao GT VI⁵⁹.

Entre os anos de 1998 e 2002, as formações continuadas tiveram como foco o estudo dos 3 volumes dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Eles foram publicados em 1998 e foram adotados pela rede de ensino para orientar o trabalho

⁵⁹Em Palhoça, os Grupos de Trabalho (GT) são organizados por faixa etária: GT 0: 4 meses a 1 ano; GT 1: 1 ano a 1 ano e 11 meses; GT 2: 2 anos a 2 anos e 11 meses; GT 3: 3 anos a 3 anos e 11 meses; GT 4: 4 anos a 4 anos e 11 meses; GT 5: 5 anos a 5 anos e 11 meses.

realizado nas instituições municipais. Durante esse período, os estudos desses encontros contaram com o acompanhamento de profissionais do setor da Educação Infantil, que foram oferecidos por agrupamentos dos Centros de Educação Infantil devido à proximidade territorial, nos próprios espaços das instituições. Entre 2003 e 2006, a Rede Municipal de Ensino (RME) propiciou a Semana da Educação de Palhoça. O objetivo dos encontros, nesse período, foi ampliar a qualidade e a participação de palestrantes renomados discutindo temas relevantes para a Educação Básica⁶⁰.

Uma mudança significativa nos temas para as formações continuadas do município, se deu com a aprovação em 2010 das DCNEIs. As diretrizes apontaram um outro conceito de criança, compreendendo-a como um sujeito histórico e de direitos. Silvano e Vieira (2024, p. 46) frisam que os encontros formativos davam ênfase às especificidades da Educação Infantil, como a importância do brincar, da sexualidade infantil, da musicalidade, da inclusão, procurando ressignificar as práticas pedagógicas. Entre os anos de 2009 e 2013, a formação continuada ofertada se fundamentou nessas novas problematizações acerca da Educação Infantil, articulando teoria e prática. Entre os anos de 2014 e 2016, o objetivo dos temas era a reflexão pedagógica e a reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município. Silvano e Vieira destacam que:

As formações continuadas realizadas nesse período foram marcadas por discussões acerca das especificidades da infância, das concepções de Educação Infantil, da Educação Inclusiva, da criança protagonista, do sujeito de direitos, debatidas à luz da experiência dos/das professores/as da rede, em um movimento intenso de estudos que fomentou amplos debates (Silvano, Vieira, 2024, p. 52).

A partir de 2017, a formação continuada do município foi remodelada, contando com 3 tipos específicos de encontros ofertados durante o ano letivo e que têm sido realizados até o corrente ano. O primeiro, denominado Jornada Pedagógica, passou a acontecer no retorno dos professores às instituições após as férias de janeiro, oferecendo palestras, *workshops* e rodas de conversa com intuito de reflexão sobre o acolhimento das crianças e os primeiros planejamentos do ano. Os encontros formativos que compõem a segunda modalidade são realizados durante os dois semestres do ano letivo, em datas e turnos (matutino ou vespertino) previamente estabelecidos pelo calendário escolar da rede municipal correspondente a cada ano. Estes

⁶⁰Temas e Palestrantes das Semanas da Educação: 2003 - Celso Antunes - Jogos para estimulação das múltiplas inteligências; 2004 - Celso Vasconcelos - O papel do professor como produtor de sentido e mudança; 2004 - Danilo Gandin - Vertentes curriculares para a Educação Básica nos dias de hoje; 2005 - Vasco Pedro Moretto e Paulo Hentz - Perspectiva do protagonismo da educação para competências; 2006 - Cipriano Carlos Luckesi, Lígia Regina Klein e Dalmo Silveira de Souza - A avaliação na Educação Básica.

acontecem dentro da jornada de trabalho dos profissionais e nas unidades de atendimento, nas quais, nessas datas, as crianças são dispensadas do atendimento no período correspondente ao encontro formativo. Os encontros são divididos em duas partes: uma mais administrativa, conduzida pelas direções das instituições; e uma segunda parte com estudo e/ou palestras, direcionada pelo setor de Educação Infantil da SME.

Uma outra modalidade de formação continuada da rede de Palhoça desde o ano 2017 instituída foi o Seminário de Educação Infantil. Nele foram oferecidas palestras, mesas-redondas, debates e reflexões acerca de teoria e prática sobre as infâncias na e da Educação Infantil municipal. Os seminários foram organizados para atender à Lei 12.602/12, que instituiu a Semana Nacional da Educação Infantil, durante a presidência de Dilma Rousseff, em comemoração ao Dia Nacional da Educação Infantil, comemorado em 25 de agosto. A data homenageia o nascimento da fundadora da Pastoral da Criança, a médica Zilda Arns. Entre 2017 e 2019, estes aconteceram de forma presencial; já entre 2020 e 2022, foram promovidos em *lives* virtuais pelo canal da SME Palhoça, na plataforma *Youtube*. Em 2023, passaram a ser realizados de forma híbrida, com encontros remotos e presenciais.

Nesse percurso histórico, é possível perceber que os documentos norteadores da educação nacional influenciaram tanto nas temáticas quanto na organização dos encontros formativos da rede, bem como nas políticas educacionais municipais. Observa-se uma mobilização ainda maior da SME nas gestões a partir dos anos 2000. As pesquisadoras Silvano e Vieira (2024) destacam, a partir de uma entrevista realizada com a Secretária de Educação do Município, Shirley Nobre Sharf (2013 a 2021), que a gestora pública compreendia que um dos eixos principais para se pensar em uma Educação Infantil de qualidade se alicerçava na formação continuada. Para a secretária:

Quando pensamos em educação de qualidade, nos deparamos com um dos seus eixos fundamentais, a formação continuada. É na formação continuada que o professor tem a oportunidade de participar de cursos, palestras, seminários, encontros, na busca de uma atualização e de uma ampliação de seus conhecimentos e habilidades, ou seja, é a formação continuada que traz esse aperfeiçoamento dos saberes. [...] E na época em que respondia pela Secretaria Municipal de Educação, essa era a minha preocupação e a preocupação da equipe [...] E na Educação Infantil, a preocupação da formação continuada foi que ela fosse oportunizada aos professores por grupo de trabalho, do GT0 ao GT5. (Silvano; Vieira, 2024, p. 57).

Nessa perspectiva de alinhamento às políticas educacionais nacionais com o município, em 2017, foi criada uma formação continuada chamada Grupo de Estudos, que nasceu da necessidade e mobilização nacional oriunda da BNCC, em que Estados e Municípios desenvolveram suas propostas de educação adaptadas às especificidades de cada localidade.

Em Palhoça, os primeiros encontros começaram em 2018, quando a coordenação e assessoras pedagógicas do setor de Educação Infantil passaram a planejar o grupo de estudos de forma coletiva a fim de que os professores (as) do município pudessem participar da reelaboração da proposta curricular de Palhoça. Os encontros foram organizados mensalmente, contando com diferentes profissionais em cada grupo, como destacam Silvano e Vieira:

Com o objetivo de fomentar essas discussões - acerca da elaboração da proposta curricular da Educação Infantil, - os grupos de estudo aconteciam mensalmente na SME, sendo formado por uma articuladora responsável em organizar e orientar os encontros, as assessoras da SME que acompanhavam as discussões, um/uma diretor/a e um/uma professor/a de cada unidade, que eram os responsáveis por multiplicar as discussões nas instituições. (Silvano; Vieira, 2024, p. 67).

Junto ao que era produzido e discutido nesses grupos, a formação continuada dos encontros pedagógicos nas instituições de ensino também se constituiu nesse processo como momento de debate, reflexões e produções escritas sobre temas e conceitos que, depois de produzidos, eram enviados à SME e utilizados como subsídios para a elaboração da Base Curricular municipal, iniciando a sua efetiva construção em maio de 2019. Nesse período, os encontros dos grupos de estudos passaram a acontecer semanalmente, intensificando a produção do documento. Como aponta a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça:

Os encontros dos Grupos de Trabalho (GT) ocorreram semanalmente, em um movimento intenso de estudo, debate e escrita do documento oficial. As versões textuais foram aprovadas por segmentos e/ou por grandes plenárias de representantes ainda no segundo semestre do ano letivo. Os textos foram construídos respeitando os diversos saberes, leituras, experiências e valores dos diferentes profissionais que colaboraram para a sua construção. Certamente que muitas outras ideias caberiam em uma BC, contudo priorizaram-se as essências dos debates realizados em um determinado tempo e espaço, considerando também o limite de páginas do documento. (Palhoça, 2019, p. 14)

Nesse processo, a formação continuada na modalidade dos grupos de estudos envolveu professores, gestores, suporte pedagógico e consultores de área que atuavam na rede municipal preferencialmente. Após a aprovação da Base Curricular do município, era necessário planejar estratégias para que todos os profissionais de educação nos diferentes segmentos pudessem aprofundar as reflexões propostas neste novo documento orientador da educação municipal. Esse documento, pela primeira vez, abarcava todos os níveis de ensino ofertados pelo município. Nessa perspectiva, para o ano de 2020 haviam sido organizados encontros que aconteceriam nas instituições, acompanhados por representantes do setor da Educação Infantil.

Todavia, com a pandemia da Covid-19, todo o processo de formação continuada do município precisou ser replanejado.

Foi a partir desse período que as formações continuadas passaram a acontecer de forma remota, em encontros pela plataforma *Google Meet* e em *lives* pela plataforma *Youtube*. Nesse contexto de isolamento social, as plataformas digitais deram suporte para a realização da formação continuada na rede municipal. Posteriormente, a partir de 2021, com o retorno ao trabalho presencial nas unidades e na SME, a rede municipal manteve a utilização das tecnologias digitais como ferramenta na oferta e acesso à formação continuada. Mesmo com a inauguração da Casa do Educador⁶¹ no município, alguns encontros formativos acontecem no modo presencial, enquanto outros são ofertados de maneira remota, ou até no modelo híbrido.

Tendo em vista a referida narrativa constatou-se que a SME ofereceu formação continuada aos professores e professoras de Educação Infantil da rede municipal. Entretanto, é importante destacar, como já mencionado anteriormente, que, devido à diferença de carga horária de jornada de trabalho entre professores efetivos e contratados em caráter temporário, não havia garantia de que todos participassem das formações continuadas. Esse é um fato que fica evidente na modalidade “Encontros Pedagógicos”, que aconteciam nos CEIs dentro da jornada de trabalho. Ele era e ainda é ofertado em turnos diferentes, ou seja, um mês no período matutino, outro no período vespertino e assim consecutivamente. Os professores temporários só estavam presentes quando determinado encontro correspondia ao seu turno de trabalho, enquanto os professores efetivos cumpriam a hora atividade do contra turno nesses encontros. Isto é, a formação continuada, até o ano passado, 2024, não contemplava a todos os professores (as) da rede municipal. O sistema de ensino municipal ofertou encontros formativos e possibilidades de professores e professoras se atualizarem e se aperfeiçoarem, porém, não deu a todos esses profissionais as mesmas condições de presença nessas formações continuadas.

4.3. Os seminários de Educação infantil de 2020, 2021 e 2022 em Palhoça

O município de Palhoça ofertou encontros em diferentes modelos para que professores (as) pudessem dar continuidade à sua formação enquanto docentes, dentre eles os seminários de Educação Infantil. Desde a sua primeira edição em 2017, o evento vem abordando diferentes

⁶¹Criada em 2024, por meio do decreto municipal nº 3.344/2023, a Casa do Educador é um espaço para formação continuada e serviços especializados aos profissionais da educação.

temáticas⁶² que se articulam à Educação Infantil do município. Todavia, para refletir sobre os encontros formativos, faz-se necessário ir além dos temas. É preciso avaliar os discursos apresentados e como estes se articulam aos documentos oficiais e orientações das políticas educacionais vigentes. Para Michel Foucault, a educação é composta por ambiguidade, ora incluindo, ora excluindo. Segundo o autor:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 2014, p. 41).

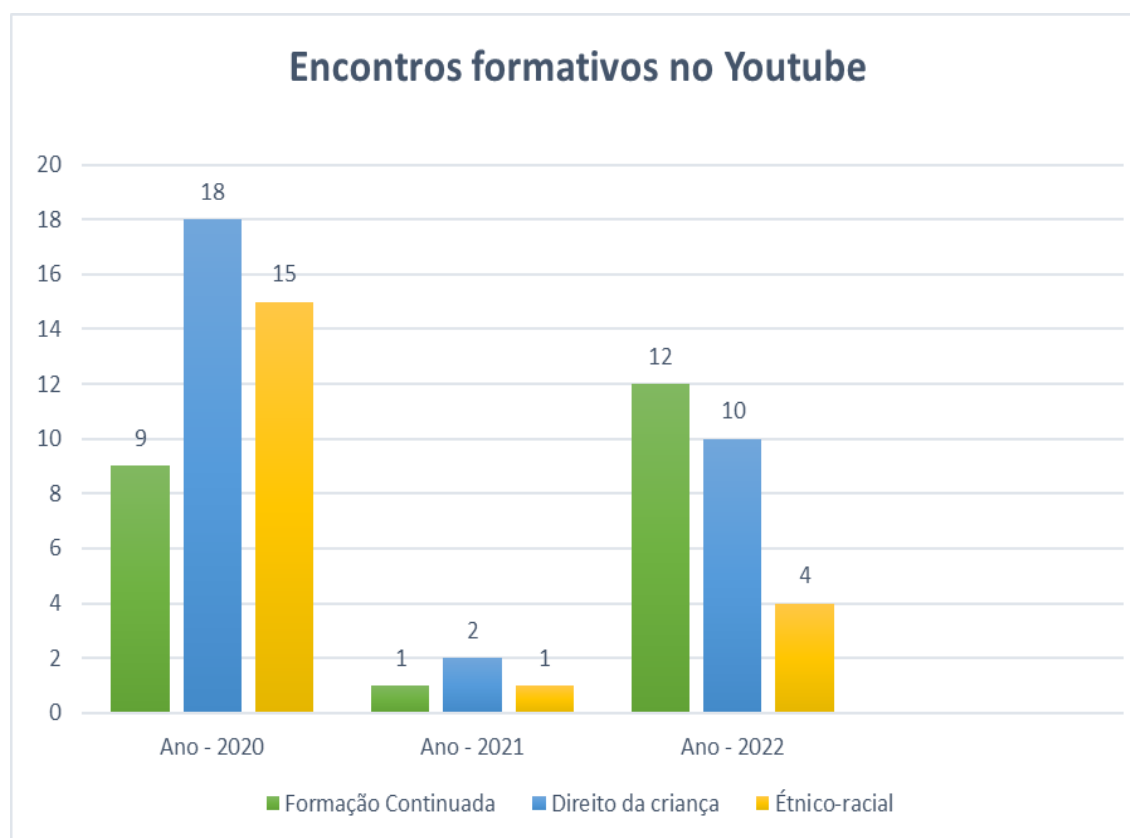
A educação escolar e suas instituições, além de abordarem conteúdos e temáticas em seus currículos, igualmente definem quem é silenciado e quem possui o direito de ser ouvido. Para Cynthia Greive Veiga (2022, p. 279), “o que se pode verificar é que a difusão da escolarização, devido à oferta escolar muito desigual, contribuiu ainda mais para inferiorizar as populações indígenas, negras e pobres [...]”. Segundo a autora:

A oferta escolar desigual, a exploração do trabalho infantil de crianças em instituições educativas assistencialistas e a não frequência da escola foram fatores que contribuíram para o acirramento das desigualdades sociorraciais, fato que foi plenamente confirmado pela longa duração do uso do trabalho de crianças (Veiga, 2022, p. 337).

As escolhas dos temas que foram abordados nos Seminários de Educação Infantil informam sobre uma legislação educacional que legitima determinados saberes. Tendo em vista os indicadores elaborados para esta pesquisa, a análise das transcrições dos encontros formativos apresentou os resultados abaixo.

⁶²Temáticas dos seminários: 2017 - Os direitos da criança de viver a infância; 2018 - Direito à infância: uma abordagem histórica e legal da Educação Infantil; 2019 - Desmistificando “NÓS” na Educação Infantil: a percepção das práticas docentes com e para as crianças; 2020 - 30 anos do ECA: direito, diversidade e inclusão; 2021 - Freire e Vygotsky: diálogos e conexões para uma infância na perspectiva emancipatória; 2022 - As linguagens da infância nos quintais da Educação Infantil; 2023 - “Eu gosto de pintar e de brincar em todos os lugares”: o protagonismo das crianças no contexto de Educação Infantil; 2024 - O caminhar do fazer docente da rede municipal de ensino de Palhoça; 2025 - O entrelaçar das infâncias: experiências e histórias vividas na Educação Infantil.

Gráfico 4 - Seminários de Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os dados encontrados evidenciam que, nas palestras dos Seminários de Educação Infantil realizados entre 2020 e 2022, mencionou-se a importância das formações continuadas, dos direitos das crianças e da educação para as relações étnico-raciais. O seminário de 2020 apresentou um maior número de ocorrências dos indicadores, os quais sofreram uma redução significativa no ano subsequente, em 2021, e foram parcialmente recuperados no seminário de 2022. Dessa maneira, os dados quantitativos mostram aspectos que foram priorizados nas palestras desses encontros de formação. Entretanto, esses elementos, isoladamente, não definem essa priorização, pois, a partir da observação nos vídeos e nas transcrições, outras palavras e/ou expressões apareceram se conectando a esses indicadores, como, por exemplo: diversidade, afro-brasileiros (as), indígenas, entre outros.

Os vídeos dos seminários analisados nesta pesquisa se encontram na página do *Youtube* da SME de Palhoça com acesso público. Os encontros foram realizados no formato de *live* ao vivo e ficaram gravados na plataforma, com as falhas de sinal da internet, com os palestrantes indo e voltando em alguns encontros devido às conexões tecnológicas falharem. No final das *lives* foram disponibilizados aos participantes formulários de avaliação dos encontros, que, após

preenchidos, computavam a presença e ficavam disponíveis para preenchimento até as 23h59min do dia da respectiva formação. Ao final de cada *live*, havia também comentários e perguntas que os mediadores traziam para uma conversa ao final da explanação junto aos palestrantes. As perguntas foram enviadas no primeiro seminário por meio de formulário e pelo chat nos seminários de 2021 e 2022. A seleção desses comentários era realizada pelos assessores da Educação Infantil da rede municipal junto aos mediadores, com critérios como repetição de temas, por exemplo.

Nas primeiras noites dos encontros dos Seminários, foi realizada uma abertura com a presença e uma fala breve do prefeito do município⁶³, do secretário da educação e da coordenadora de Educação Infantil. As palestras sempre contaram com a presença de mediadores convidados para a articulação do tema em cada noite, entre eles, professores (as) e assessores (as) que atuavam na Educação Infantil do município.

Todos os convidados e convidadas que fizeram parte dos encontros formativos como palestrantes são pesquisadores e/ou professores acerca das temáticas que estavam realizando a sua explanação. Na sua maior parte são pesquisadores, o que fornece a eles autoridade acadêmica para falar sobre o que foi proposto em cada *live*. Essas pessoas se encontram dentro de uma posição específica no sistema de saber e de poder. A função discursiva da autoria que exercem em suas falas é legitimada pela ligação que têm com instituições universitárias. Por sua vez, se constituíram como lugares de controle dos discursos que têm valor, que devem ser seguidos e disseminados. Para Foucault (2015, p. 274), a função do autor é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. Para ele:

[...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que ele possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (Foucault, 2015, p. 274).

Na sociedade ocidental, a partir do século XIX, foi estabelecida a função do autor para certos discursos, conferindo-lhes maior valor de circulação; por outro lado, outros discursos,

⁶³No evento de 2020, atuavam na gestão municipal da área da Educação o prefeito Camilo Martins (Partido Social Democrático – PSD), a secretária Shirley Nobre Sharf e a coordenadora da Educação Infantil, Suzana de Souza. Nos seminários de 2021 e 2022, a gestão da referida área era composta pelo prefeito Eduardo Freccia (Partido Liberal – PL), pelo secretário de educação, Gean Karlo Medeiros, e pela coordenadora de Educação Infantil Lucilene Irma Bernardo Silveira.

que não possuem a mesma característica, são marginalizados e silenciados. Essa autoridade e prestígio, como vimos, por exemplo, na historiografia brasileira, durante muito tempo foi utilizada na difusão de um discurso no qual apenas populações brancas eram civilizadas e capazes, enquanto povos indígenas e populações negras escravizadas eram aqueles considerados incivilizados. A localização do autor em seus discursos opera como um lugar específico de poder e de saber sobre uma determinada produção, que posteriormente deve ser lida e/ou escutada como algo que merece ser seguido e colocado em prática. Nesse sentido, esse lugar de autoria dos palestrantes escolhidos pela SME também nos traz informações em torno da legitimidade dos saberes presentes acerca da Educação Infantil da rede municipal.

4.3.1 IV Seminário de Educação Infantil - 2020

O tema *30 anos do ECA: direito, diversidade e inclusão* foi escolhido para ser abordado durante os encontros formativos do IV Seminário de Educação Infantil em 2020⁶⁴, nas quatro *lives* que o compuseram. Na noite de abertura do evento, duas palestras foram promovidas. O primeiro convidado para a formação continuada foi o professor Altino José Martins Filho⁶⁵, com a palestra *As minúcias da vida cotidiana: do fazer fazendo da docência na Educação Infantil*. O professor abordou em sua fala os cotidianos das instituições de Educação Infantil, das rotinas e do fazer docente nessas instituições como algo construído de forma coletiva com os pares, mas também com os demais funcionários dos CEIs.

O docente destacou que a docência precisa ser vivida no presente, ou seja, feita como o artesanato, em peças únicas, nas quais, o “cheio pode ser vazio, o mais pode ser menos” (Martins Filho apud 30 anos [...], 2020, 52min44s). Um artesanato atento às minúcias da vida cotidiana. A partir dessa perspectiva, o professor trouxe dois questionamentos voltados para o momento vivido naquele presente, em que o isolamento social fazia parte do novo cotidiano. “Quando nós voltarmos, como se é professor? Como se vai ser professor?” (Martins Filho apud 30 anos [...], 2020, 56min47s). Para o docente, “falar dessas rotinas é necessário, como uma proposição da vida que merece muitas reflexões” (Martins Filho apud 30 anos [...], 2020, 1h02min29s). O professor finalizou a sua explanação destacando que as rotinas são muito mais frequentes para as crianças do que para os adultos, e que, nesses casos, as circunstâncias em

⁶⁴Neste ano, tanto as formações continuadas quanto os atendimentos às crianças foram realizados de forma remota devido ao isolamento provocado pela pandemia da Covid-19. Também nesse ano, esta formação continuada foi composta pela noite de abertura em 13 de agosto e pelas demais *lives* em 18, 19 e 20 de novembro, respectivamente.

⁶⁵Professor credenciado e permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/1255764205897401>.

torno delas podem paralisar as mudanças. Para o palestrante, as circunstâncias promovidas por outros funcionários também afetam a rotina e a docência dos (as) professores (as). Altino José Martins Filho afirmou que “[...] as rotinas são apenas e somente um trecho da vida. É um trecho da rota da nossa vida vivida, dessa vida presente, das rotinas. E a gente vai percorrendo, vai trafegando por essas rotas no cotidiano”. (Martins Filho apud 30 anos [...], 2020, 1h10min34s).

No segundo momento do encontro formativo, a palestra foi proferida por três convidados - Odimar Lorensen⁶⁶, Suzana de Souza⁶⁷ e Maria Luiza Broering Germano⁶⁸ - que abordaram o percurso de construção da Base Curricular do Município. O professor atuou como consultor geral da base curricular e as duas docentes eram coordenadoras da Educação Infantil. As duas coordenadoras, respectivamente, narraram sobre os processos realizados em torno da construção do texto da Base Curricular do Município aprovada no final do ano anterior, em 2019. Suzana de Souza afirmou que a construção do documento foi importante, especialmente diante de tantas dúvidas que emergiram a partir da BNCC. Para ela, a preocupação era produzir um documento a partir da realidade da educação do município e com a participação de toda comunidade escolar. Segundo a docente, “da primeira letra até o último ponto houve uma trajetória. Uma trajetória que foi coletiva, uma trajetória de construção de todos os professores da rede, dos diretores e de todos os profissionais que estiveram ali envolvidos” (Souza apud 30 anos [...], 2020, 1h57min52s). Suzana de Souza ainda destacou:

Que nós conseguimos colocar dentro desse documento quem é essa criança que nós temos na palhoça? Que expressa, que vive, que cria, que desconstrói, que constrói. Quem é essa criança que nós temos na palhoça? Que, como eu já falei, é um município plural. Então, nós temos a praia, nós temos o campo, nós temos o centro, nós temos as comunidades. (Souza apud 30 Anos [...], 2020, 1h58min48s).

A coordenadora ainda elencou alguns dos documentos jurídicos que deram suporte para a escrita da BC do Município, com destaque para o ECA, as DCNEIs e a BNCC. Suzana de Souza apresentou os conceitos fundamentais que embasam o texto da Base Curricular de Palhoça destacando “o eixo da Educação Infantil, que é o cuidar e educar. O eixo do currículo, que são as interações e brincadeiras. Os princípios da Educação Infantil, que são os éticos, políticos e os éticos. E os direitos de aprendizagem e do desenvolvimento” (Souza apud 30 anos

⁶⁶Mestre em Educação (2011) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/6432048892178138>.

⁶⁷ Professora efetiva da rede municipal de educação de Palhoça. (Currículo Lattes não encontrado).

⁶⁸ Professora da Educação Infantil da rede municipal de Palhoça. Especialista em práticas pedagógicas interdisciplinares. (Currículo Lattes não encontrado).

[...], 2020, 2h00min15s). Por fim, a docente se reportou ao sumário que compõe o documento da Base Curricular do município.

A coordenadora Maria Luiza Broering Germano, que também foi assessora na construção do texto do município, ressaltou o uso da expressão “nossa base” (Germano apud 30 anos [...], 2020, 2h06min58s). Ela disse que no seu entendimento, todos os profissionais da rede de alguma maneira se envolveram na escrita deste documento. A professora apresentou um organograma no qual a base foi dividida, compondo todos os níveis de ensino ofertados nas instituições de Educação Infantil. Esta apresentou as imagens das pessoas que construíram e participaram da escrita da base nos grupos de estudos, nos encontros pedagógicos, na jornada pedagógica, nos seminários e nos grupos de representantes da BC do município. Destacou um total de 117 encontros realizados para o “alinhamento da construção da base” (Germano apud 30 anos [...], 2020, 2h15min35s) com professores das unidades de atendimento de Educação Infantil, no processo de escrita e reescrita do documento, que eram colocados em plenárias de votação e discutidos com especialistas, quando necessário.

Na finalização da *live*, o professor Odimar Lorensen apresentou uma linha do tempo desde a primeira versão do texto da BNCC em 2015 até 2019, quando a BC de Palhoça se constitui como um documento de caráter normativo da educação municipal. O professor salientou que, após o documento estar finalizado, este foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (COMED) em dezembro de 2019. Odimar frisou que o texto da BC de Palhoça foi construído a partir de embasamento teórico e debates. Destacou que o documento se fundamentou na teoria histórico-cultural e na pedagogia da infância. Elencou também os documentos oficiais que embasaram a escrita da base: a Constituição de 1988, a LDB de 1966, o ECA, as DCNEIs e a BNCC. Por fim, ele apresentou as estruturas que compõem a parte da Educação Infantil da Base Curricular do município, sendo que sem os 3Ps (provisão, proteção e participação), que são mencionados no ECA, não seria possível a construção do documento.

A segunda *live* dessa formação continuada foi realizada em dois momentos. No primeiro houve a explanação com o tema *Viver a Infância na Educação Infantil*, com a convidada, a professora Maria Carmen Silveira Barbosa⁶⁹, e mediação do professor Altino José Martins Filho. Na sua fala, a docente destacou a relação dos direitos da criança com as instituições escolares, fazendo um breve histórico da escola a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, mencionando a criação dos jardins de infância. A docente ressaltou que as crianças eram invisibilizadas no cotidiano e utilizadas no trabalho, especialmente o

⁶⁹Professora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/5017016632945997>.

doméstico. Apresentou o exemplo da etnografia de Debret, mostrando que as crianças durante a escravidão eram vistas como pequenos animais domésticos, que ficavam com os adultos brancos, que comiam as sobras. A professora salientou que havia uma relação de profunda exploração e ausência de reconhecimento sobre as crianças negras no período.

Na continuação, a palestrante abordou um percurso normativo e histórico acerca das mudanças sociais em torno da importância das políticas públicas para as crianças. Salientou que, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma maior preocupação com os direitos do homem e, posteriormente, também com os direitos das crianças, que deveriam ser diferentes dos direitos adultos. Nessa perspectiva, Maria Carmen destacou que:

A ideia era é oferecer direitos específicos para as crianças, e nessa primeira declaração, a preocupação mais vital era principalmente a proteção das crianças em função da guerra, e a provisão delas de determinados direitos, de direito à alimentação, direito a ter um nome, esses direitos que a tornavam uma pessoa, socialmente, participe de uma sociedade (Barbosa apud Viver [...], 2020, 49min50s).

Nesse movimento de guerras e das mudanças sociais, a professora salientou a entrada das mulheres no mercado de trabalho, que, por conseguinte, modificou a organização das famílias, especialmente das camadas médias. Na sequência, a professora trouxe eventos e legislações que colocaram a centralidade das discussões nas crianças, entre eles: o Ano Internacional das Crianças declarado pela ONU em 1979; o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Ruas nos anos 1980; a Convenção dos Direitos das Crianças em 1989. Tendo em vista esse processo, a docente destacou ainda que o Art. 227 da Constituição de 1988 e o ECA transformaram o professor em um profissional também responsável pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Segundo a docente:

Então é preciso muito estudo, muita sensibilidade, muita conversa, muita discussão para que a gente mesmo consiga transformar dentro de nós muitos preconceitos que a gente tem com relação às crianças, às capacidades das crianças, às potências das crianças. (Barbosa, apud Viver [...], 2020, 1h01min58s).

Maria Carmen salientou que “nós como educadores, também somos operadores da justiça com relação aos direitos das crianças” (Barbosa, apud Viver [...], 2020, 1h06min48s). Na seção das perguntas, o professor Altino José Martins Filho destacou do chat as seguintes questões a partir de comentários e dúvidas: Quais as diferenças entre as categorias infância e criança? Como implementar os direitos das crianças no Brasil? Quais as temáticas que poderiam ser enfatizadas na base curricular do município de Palhoça? A docente respondeu que a infância é uma construção social e se modifica a cada geração no tempo e espaço. Todavia, quem oferta

as experiências para as crianças são os adultos, por isso a importância das escolhas pedagógicas no que tange à Educação Infantil. Sobre a base curricular de Palhoça, a professora destacou toda a composição do documento do município, mas que é importante sempre atualizá-lo a partir das mudanças no contexto municipal.

Na segunda parte da *live*, a professora Ana Brasil de Oliveira⁷⁰, discorreu sobre o tema do *Direito de Proteção à infância num cenário de vulnerabilidades*, com mediação da professora Maria Gabriela Abreu⁷¹. A palestrante trouxe em sua fala o contexto de isolamento, imposto pela pandemia de Covid-19, que afetou especialmente as crianças e as pessoas que vivem em vulnerabilidade social. No campo normativo, a docente frisou que, para que os direitos das crianças possam ser assegurados, muitas instituições precisam estar envolvidas: Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, setores da saúde, da segurança pública, da assistência social e as organizações não governamentais. Para evidenciar a importância dos professores (as) na garantia de direitos, a docente apresentou reportagens que demonstraram o aumento das violações de direitos das crianças no período de pandemia. Finalizando sua fala, Ana Brasil de Oliveira afirmou que as práticas pedagógicas oferecidas nas instituições de Educação Infantil podem ser lugares para trabalhar de forma preventiva sobre a proteção das crianças.

A terceira *live* do IV Seminário teve como convidada Jimena Furlani⁷², abordando a temática *Como a Educação Sexual e os Estudos de Gênero podem estar presentes na Educação Infantil*, mediada pela professora Juliane Di Paula Queiroz Odino⁷³. Para preparar a sua fala, a docente aplicou, com o auxílio da SME do município, um questionário para os profissionais sobre as dúvidas acerca da temática de sua palestra. A docente teve o retorno de 97 respostas enviadas por professores e diretores (as) de 11 instituições da rede municipal. Segundo a docente, os profissionais informaram que essa era uma temática bastante desconhecida e de grande interesse, assim como apontaram receios em tratá-la. A docente inicialmente tratou das normativas legais sobre o tema e, depois, deu sugestões sobre como trabalhar as questões relativas às relações de gênero.

⁷⁰Psicóloga Educacional efetiva na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São José/SC. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/1854176209621121>.

⁷¹Professora de Educação Básica da rede municipal de Palhoça. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/4325478250358907>.

⁷²Professora Efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/4966632079728216>.

⁷³ Professora na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/4822230898188029>.

A última *live* deste seminário aconteceu em duas partes, na noite do dia 20 de novembro, que é destacada no calendário escolar do município como Dia da Consciência Negra⁷⁴. Esse dia, que em muitos casos é tratado como “comemoração”, foi instituído como uma data para celebrar as lutas e resistência das populações negras contra a escravização. No primeiro momento do encontro, o tema desenvolvido foi *Quem é e qual o lugar da criança indígena no ECA?*, com a professora Helena Alpini Rosa⁷⁵ como convidada e a mediação do professor Jackson Alessandro Peres⁷⁶.

No primeiro momento, a docente abordou a sua experiência na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, na coordenação da educação escolar quilombola, educação escolar indígena e educação do campo. Também relatou sobre a sua experiência na pós-graduação com a pesquisa realizada acerca do povo Guarani. Helena Alpini Rosa trouxe na sua apresentação que no Brasil há “mais de 305 povos indígenas sendo que desses, 69 povos isolados”. (Rosa apud Quem [...], 2020, 09min51s). Ela citou grupos indígenas que fazem parte do território brasileiro, como os Wapixana, Guarani, Kaingang, Galibi, Yanomami, Xavante, entre outros. Destacou as etnias Guarani, Kaingang e Xokleng, que vivem em nosso Estado. O foco da sua fala recaiu sobre os direitos da educação escolar indígena e sobre quem é essa criança indígena. Para a docente, “[...] a criança indígena vivendo a sua liberdade de ser criança, essencialmente a liberdade de ser, e é uma criança digamos assim uma criança feliz. É muito difícil você ver tristeza entre eles”. (Rosa apud Quem [...], 2020, 20min04s). De acordo com a docente:

“[...] A criança indígena é uma criança que tem uma grande capacidade de aprendizagem. Não que as outras crianças não tenham, toda criança eu acho que tem um potencial muito grande, mas a gente percebe esse potencial explícito nas crianças indígenas” (Rosa apud Quem [...], 2020, 32min01s).

Em grande medida a professora elogiou as crianças indígenas; todavia, o seu discurso nos remete a visões do passado, nas quais populações indígenas e negras estavam à margem dos processos históricos em curso. Para o pesquisador Edson Kayapó:

[...] o século XIX foi particularmente proliferador de teorias racistas e de profecias de extinção dos povos indígenas. Tanto o romantismo de José de Alencar, quanto os escritos científicos de Francisco Varnhagen - respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, apontam para a fatídica extinção desses povos, por não conseguirem acompanhar o progresso humano (Kayapó, 2023, p. 44).

⁷⁴Desde 2023, a data passou a ser considerada feriado nacional a partir da Lei nº 14.759.

⁷⁵Professora da Rede Pública Estadual aposentada 2024. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/4874853580799117>.

⁷⁶Professor de História da Educação e Metodologia de Ensino de História na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/9736251083812979>.

Posteriormente, a docente destacou que “[...] o artigo 231 da Constituição Federal garante aos povos indígenas o direito de ter respeitadas suas características particulares quanto à organização social, costumes, crenças, valores e tradições”. (Rosa apud Quem [...], 2020, 39min32s). Entretanto, Helena ressaltou que a violação de direitos das crianças indígenas acontece “[...] no contexto de violação de direitos pela própria situação das populações indígenas que vivem ameaçadas”. (Rosa apud Quem [...], 2020, 39min58s).

Na seção das perguntas e respostas ao final da *live*, a partir dos questionamentos sobre o Dia do Índio, a docente destacou que a História e as culturas indígenas precisam ser ressignificadas nas escolas. Ela afirmou ainda que há acordos entre o Estado de Santa Catarina e os municípios para a oferta de turmas escolares nas localidades onde se concentram as populações Kaingang e os Xokleng.

Na segunda parte da *live* mediada pela professora Vanessa da Silva⁷⁷, a convidada professora Cíntia Cardoso⁷⁸ apresentou sua fala acerca dos *Direitos das Crianças: Um diálogo a partir da perspectiva étnico-racial*. Na sequência, a convidada Tatiana Valentin Mina Bernardes⁷⁹ discorreu sobre *As literaturas de temática das Culturas Africanas e Afro-brasileira na Educação Infantil*. A mediadora e as duas professoras se autodescreveram como mulheres negras, sendo as duas últimas vinculadas a laboratórios que discutem e problematizam temáticas da educação para as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 para a EREER reitera em seu 4º artigo que:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (Brasil, 2004a, Art. 4).

A professora Cintia Cardoso iniciou a sua fala abordando as legislações que trouxeram mudanças para a LDB e inseriram a temática afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica nacional. A docente ressaltou que os avanços das legislações, pontuando as crianças como sujeito de direitos, são importantes, e que uma educação antirracista é aquela que contempla os direitos à todas as crianças, e não apenas às crianças negras e/ou indígenas. Cintia Cardoso destacou que as escolhas realizadas pelos (as) professores (as) eram pautadas

⁷⁷Professora Efetiva da Rede Municipal de Palhoça. Especialista em Educação Infantil. (Lattes não encontrado).

⁷⁸Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/0151885260118640>.

⁷⁹Professora efetiva de Educação Infantil desde 2002 pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (Lattes não encontrado).

no princípio da intencionalidade. Nessa seara, a palestrante afirmou ser importante que os professores (as) façam uma reflexão acerca da educação para as relações étnico-raciais a partir das novas legislações e na perspectiva de reestruturação das relações sociais e raciais em suas práticas pedagógicas. Para ela:

Quando a gente tem a alteração na lei de diretriz de base da educação, para a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Infantil ao ensino superior. E mais do que a inclusão, de incluir o conteúdo, a história desses grupos, a gente tem que pensar que é uma superação do etnocentrismo europeu. A gente não pode pensar desvinculado, porque nós estamos pensando numa sociedade que tem uma trajetória desigual. Então para além da gente incluir, a gente precisa socialmente, reestruturar as nossas relações raciais e sociais e desalienar os nossos processos pedagógicos.”. (Cardoso apud Quem [...], 2020, 1h08min44s).

A docente também abordou os conceitos como racismo estrutural, racismo institucional e equidade racial, inferindo sobre a importância de os (as) professores (as) se capacitarem no que diz respeito ao letramento racial.

Na sequência, a professora Tatiana Valentin Mina Bernardes adentrou na discussão acerca do mercado editorial e das produções literárias brasileiras que eram norteadas por questões políticas, econômicas e sociais. A sua fala foi fundamentada pela sua pesquisa realizada no curso de mestrado sobre os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em suas últimas quatro edições⁸⁰. A docente realizou um levantamento sobre a temática das culturas africanas e afro-brasileiras em um total de 360 obras, identificando que apenas 12 livros infantis apresentavam representações sociais positivas sobre as populações negras. A professora salientou que na maioria dos livros do PNBE há uma visão hegemônica que favorece a manutenção do racismo e naturalização da branquitude. Na maioria das histórias, as pessoas negras eram colocadas em posições de inferioridade tanto nas ilustrações quanto nos textos. Para a docente, a literatura infantil pode promover rupturas ou manter e reforçar os elementos racistas e preconceituosos.

No bloco de perguntas e respostas, Cíntia Cardoso destacou que a miscigenação foi um processo violento, que nasceu a partir das violências e dos estupros de mulheres negras. O questionamento direcionado à professora Tatiana Valentin Mina Bernardes foi sobre o livro *A menina bonita do laço de fita*, de autoria de Ruth Rocha. Segundo a docente, existem muitas publicações que trazem boas narrativas e ilustrações que podem ser utilizadas ao invés dessa história que já foi publicada há bastante tempo.

⁸⁰As últimas edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) aconteceram em 2011, 2013, 2014 e 2015 sucessivamente.

4.3.2 V Seminário de Educação Infantil - 2021

O tema do V Seminário de Educação Infantil promovido pela SME do município de Palhoça trouxe debates e palestrantes que discutiram sobre *Freire e Vygotsky: diálogos e conexões para uma infância na perspectiva emancipatória*, em comemoração ao ano de centenário de Paulo Freire. A noite do pré-evento, ocorrida em 29 de junho de 2021, foi dividida em 2 momentos. Na primeira parte da noite, a palestra presidida pelo professor Lourival José Martins Filho⁸¹ abordou a temática *Paulo Freire e docência - Questões em Debate*, sendo mediada pelo também professor Odimar Lorenset.

Assim como nos encontros do primeiro seminário, reconheceu-se que as crianças são sujeitos com saberes capazes de interpretar e produzir sentido para as suas vivências. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) salienta que o processo de aprender ao longo da vida se dá nas relações que estabelecemos com diferentes sujeitos. Para a autora:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (Silva, 2011, p. 13).

Na continuidade do encontro formativo, a coordenadora da Educação Infantil da RME Lucilene Irma Bernardo Silveira⁸² mediu uma conversa acerca de *Quais os fios que tecem o currículo da Educação Infantil?* realizada com dois professores da Educação Infantil do município, a Prof.^a Renata Marcatonio Scaini⁸³ e o Prof. Paulo Roberto Espírito Santo⁸⁴. Lucilene solicitou que ambos os convidados trouxessem no diálogo proposto quem é o sujeito que aprende nessa relação de desenvolvimento. A noite do pré-evento foi finalizada com um vídeo produzido pelos dois professores da rede com imagens de diversas vivências das crianças nas instituições de Educação Infantil.

⁸¹Professor titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/2491699071811572>.

⁸²Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e professora efetiva da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Palhoça. (Não foi encontrado currículo Lattes).

⁸³Especialista em alternativas para uma nova educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora efetiva da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Palhoça. (Não foi encontrado currículo Lattes).

⁸⁴Mestrando em Educação (2023/25) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/3227121309455837>.

Na segunda noite do Seminário, a convidada foi Zoia Prestes⁸⁵, discorreu sobre *L.S. Vygotsky e o papel do adulto no desenvolvimento e na educação da criança*, com mediação do professor Odimar Lorensen. A docente, tradutora das obras do intelectual russo, frisou que, segundo a teoria vigotskiana, as crianças estabelecem relações sociais desde bebês, com o meio e com os sujeitos do seu tempo, pois elas já nascem como seres sociais. Que o professor (a) não é mediador (a), como a maioria das traduções aponta, e sim pessoas que criam e que organizam o ambiente social da escola para que as crianças possam se desenvolver.

Ao final foram realizados dois blocos de perguntas. No primeiro, os questionamentos se deram a partir da ideia do professor como mediador. Para a docente, o conceito de vivência coloca em questão a ideia de professor como mediador, uma vez que todos os seres humanos possuem vivências nos espaços coletivos e não apenas nas instituições escolares. No segundo bloco, as perguntas se voltaram para a questão do retorno das aulas nos pós-pandemia e para a questão da interação entre docentes e alunos em um contexto de desigualdade social. Em sua resposta a estes questionamentos, a professora afirmou que “a educação pode servir para formar um escravo ou um homem livre” (Prestes apud L.S. Vygotsky, 2021, 1h59min09s). A professora afirmou que não há educação escolar neutra e que, dentro dela, existe um projeto de sociedade que se pauta no conservadorismo das bases do governo federal⁸⁶, mantendo interesses das elites.

A *live* do dia seguinte apresentou o tema *Paulo Freire e o diálogo com as infâncias: conectividades e poéticas na/da cidade*. Os convidados foram o professor Adilson de Angelo⁸⁷ e professora Karina Rousseng Dal Pont⁸⁸, com a mediação da assessora do setor de Educação Infantil professora Maria Gabriela Abreu. No primeiro momento da *live*, o professor Adilson desenvolveu a sua fala a partir de 3 momentos na vida e obra de Paulo Freire. A primeira cena referiu-se à infância de Paulo Freire, quando ele realizou os primeiros desenhos e rabiscos no chão do quintal onde morava. Na segunda cena, narrou os quase 60 anos do autor com seus livros publicados, mas ainda mantendo o menino que ele foi. E na terceira, Adilson de Angelo destacou as correspondências entre Paulo Freire e sua prima, nas quais Freire apontava a necessidade de meninar-se para continuar se encantando com o mundo.

⁸⁵Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF/Niterói/RJ). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/1927800358488148>.

⁸⁶Entre 2019 e 2022, o presidente em exercício no país era Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL).

⁸⁷Professor Associado do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/1946915154384138>.

⁸⁸Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/9560383322391620>.

No final de sua explanação, o professor frisou que, ainda que o pensamento freireano não tenha se debruçado de forma direta sobre as crianças, sua proposta de educação parte do diálogo estabelecido entre os professores com a realidade de seus estudantes, o que poderia ser aplicado para qualquer faixa etária da educação, inclusive nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, Paulo Freire defendia um comprometimento dos professores (as) com a democracia, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Para Adilson de Angelo, o pensamento freireano auxiliou no fortalecimento de uma pedagogia da infância pautada na diversidade e nas diferenças entre as crianças, “[...] que parte dessa relação direta com as crianças, compreendendo-as como sujeitos de história, de cultura e de linguagem”. (Angelo apud Paulo Freire, 2021, 47min54s). O docente frisou a relevância de pensar numa pedagogia da infância que se posicione criticamente nas relações de poder em nossa sociedade tão desigual. Com uma prática educativa que combata as discriminações: de raça, de classe, de gênero”. Para o pesquisador Edson Kayapó:

[...] é necessário que as crianças e jovens estudantes saibam quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente, e a partir daí, voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia hegemônica e a escola negaram. (Kayapó, 2023, p. 47).

Nessa perspectiva de trazer saberes fora do escopo hegemônico, na sequência da noite, a professora Karina Rousseng Dal Pont relacionou em sua fala o pensamento de Paulo Freire, as infâncias e as cidades. A professora iniciou a sua exposição em torno de eventos que ocorreram em países, tais como o Brasil, Canadá, Estados Unidos. Nesses países, a população interveio em símbolos do colonialismo, “[...] materializados em estátuas erguidas em homenagens aos homens que lideraram massacres e destruição (Dal Pont apud Paulo Freire, 2021, 58min36s). A partir dessa temática, a docente propôs uma reflexão em torno de descolonizar as cidades sob a lente artística.

Foi apresentado um vídeo produzido em 2017 pelo artista visual baiano Caetano Dias, intitulado *O mundo de Janiele*. Segundo a docente, a partir desse vídeo, no qual uma menina brinca de bambolê, é possível levantar hipóteses sobre o lugar: casas de reboco, ruas em subida e descida, disposição das casas, encontro com outras crianças, as cenas que se sucedem, entre outros. Para a professora, na maior parte das vezes, as práticas pedagógicas em Geografia ficam a cargo dos anos iniciais. Pois na organização curricular da Educação Infantil há um esmaecimento nessa área, o que inclusive se afasta das contribuições de Paulo Freire acerca da leitura e interpretação de mundo. Desse modo, para a docente é indispensável falar sobre os

diferentes espaços da cidade, ou seja, os caminhos que as crianças percorrem a pé e por meio de algum meio de transporte.

Na continuidade, Karina Rousseng Dal Pont apresentou fotografias e murais de artistas brasileiros que se sobressaíram por realizar intervenções na cidade. Entre esses artistas destacam-se indígenas e negros. A docente apresentou a obra de composição do artista Jaider Esbell, pertencente à etnia Macuxi, que habita na terra indígena Raposa do Sol (Estado de Roraima). A professora frisou que essa imagem fez parte da quinta edição do Circuito de Arte Urbana de Belo Horizonte em 2020, e que “[...] a obra Entidades carrega em si a simbologia do povo Macuxi; a cobra grande é símbolo da fertilidade, da fartura e trabalha incessantemente para proteger, alertar e manter vivos os povos originários” (Dal Pont apud Paulo Freire, 2021, 1h27min53s).

Figura 7: Entidades



Fonte: VENTURA (s.d.).

A segunda imagem apresentada foi o trabalho de intervenção na cidade de Belo Horizonte, feito pela artista indígena Dayara Tucano. O mural “Selva Mãe do Rio Menino” foi pintado em 2020, no edifício Levi, em Belo Horizonte, retratando a mãe selva carregando o menino Rio no colo. A artista pertence ao clã Uremiri, do povo Yepá Mahsã, mais conhecido como povo Tucano. Dayara Tucano, que é ativista dos direitos indígenas, foi a primeira mulher indígena brasileira a pintar um mural.

Figura 8: Selva Mãe do Rio Menino



Fonte: NOGUEIRA (2020).

O mural com a imagem de Antonieta de Barros feito por Thiago Valdi, Tuane Ferreira e Gugie foi a terceira obra que a professora trouxe, destacando a temática indígena e/ou afro-brasileira. Segundo a docente, este foi um mural em homenagem à jornalista, política e professora brasileira Antonieta de Barros. Foi inaugurado em 2019 e está localizado em um edifício na rua Tenente Silveira, no centro de Florianópolis. Na finalização de sua fala, a docente afirmou que os (as) professores (as) precisam refletir sobre a maneira como eles apresentam as cidades para as crianças, por meio de fotos, da televisão, dos vídeos, do material didático, da imaginação, entre outros. Ela convidou os (as) professores (as), a partir de sua fala, para refletirem sobre como apresentam a cidade de Palhoça para as crianças. Ou seja, se a História narrada sobre a cidade nos espaços urbanos silencia sobre as populações indígenas e africanas.

Figura 9: Antonieta de Barros



Fonte: CAVALCANTI (s.d.).

As reflexões dos dois professores nessa *live* vêm ao encontro do proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo o referido documento, “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004b, p. 07). Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, afirmam que:

O reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural como princípio constitucional exige, por sua vez, o conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas. Assim, esse reconhecimento também exige a compreensão da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, desde os tempos da colonização até os dias atuais, bem como da viabilidade de outras ordens sociais e arranjos societários. (Brasil, 2015, p. 08).

Edson Kayapó destaca que pessoas indígenas dos grupos étnicos existentes têm produzido publicações sobre suas memórias e formas de viver. Como destaca o autor:

Atualmente, um número significativo de indígenas, de diversos povos, escreve e publica sobre pertencimentos, concepções de mundo, cosmologias, relatos de experiências, memórias históricas e outros aspectos da vida indígena oriundos da oralidade e das experiências coletivas destes povos. (Kayapó, 2023, p. 50).

A última live do Seminário foi composta de dois temas: o primeiro, *Literatura infantil: leitura(s) da materialidade, da palavra e da imagem como caminhos para a emancipação*, com a palestrante Maria Laura Pozzobon Spengler⁸⁹ e mediação da professora Gisele Gonçalves⁹⁰. A professora Maria Laura Pozzobon Spengler salientou a importância da literatura para a construção do repertório imagético e verbal das crianças. A docente comentou em seguida sobre obras de literatura infantil com temáticas acerca das configurações de família, do trabalho infantil, das subjetividades, bem como sobre crianças do espectro autista e crianças transgênero.

Observou-se que a professora não mencionou livros de autoria indígena e/ou afro-brasileira, ou até que trouxessem aspectos culturais dessas populações. Apesar da relevância das temáticas abordadas em sua fala, alguns temas ainda permaneceram silenciados. Porém, nas respostas às questões colocadas pelos profissionais de Palhoça, a docente teceu críticas ao novo programa do livro infantil em formato digital, afirmando que estas obras contêm pouquíssimos personagens negros. Ou seja, na contramão da legislação vigente que propõe uma educação antirracista a partir do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena. A sua intervenção pareceu contraditória, uma vez que não abordou tais obras no repertório citado acima. É importante destacar que as produções literárias de autores indígenas e afro-brasileiros (as) para crianças são recentes, mas de grande importância no mercado editorial brasileiro.⁹¹

Na segunda parte da noite, que foi a última do Seminário, a palestrante Aline Helena Rebelo discorreu sobre *Paulo Freire, presente! currículo da Educação Infantil à luz do pensamento freireano*, também com mediação da Professora Gisele. A docente debateu sobre a oposição muitas vezes presente na Educação Infantil entre o currículo e a valorização ou não dos saberes que as crianças e adolescentes já trazem para o cotidiano escolar.

⁸⁹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/7678316649787689>.

⁹⁰Professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina e atua como formadora de professoras em redes municipais de Santa Catarina. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/6054649608197793>.

⁹¹Algumas obras de literatura infantil publicadas: Educando Crianças Antirracistas – Barbara Carine; Antonieta – Eliane Debus; Infância na Aldeia – Marcia Wayna Kambeba; Da minha Janela – Otávio Junior; O pequeno príncipe preto para pequenos – Rodrigo França; Kunumi Guarani- Werá Jeguaka Mirim; Kabá Darebu – Daniel Munduruku; E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas – Emicida; etc.

4.3.3 VI Seminário de Educação Infantil - 2022

O VI Seminário de Educação Infantil, ofertado em 2022, foi desenvolvido a partir do tema, *As linguagens da infância nos Quintais da Educação Infantil*. Na abertura do evento, a primeira noite tratou da temática *Linguagem na/da infância: cem mundos para descobrir*, com a professora Ana Paula da Silva Galdino⁹² como convidada. A docente trouxe na sua fala reflexões acerca da concepção de infância dentro das instituições de Educação Infantil, problematizando documentos que orientam essa etapa, especialmente os currículos. Ela destacou a importância do “[...] acolhimento dessas diferentes infâncias que nós temos na nossa sala, na nossa turma, porque aqui nós estamos em um grupo muito grande em que todos nós vivemos infâncias diferentes, em diferentes contextos históricos [...]” (Galdino apud Linguagens [...], 2022, 31min26s).

O conceito de linguagem norteou a apresentação de Ana Paula da Silva Galdino. Dentro dessa discussão, ela destacou o lugar do (a) professor (a) “como organizador do cotidiano” (Galdino apud Linguagens [...], 2022, 56min15s) da Educação Infantil, afirmando a presença do adultocentrismo nas instituições de Educação Infantil. Ressaltou a presença da observação das linguagens infantis na forma que as crianças se expressam. Tendo em vista esse escopo, a docente refletiu sobre o currículo que está sendo implementado nas instituições de Educação Infantil a partir das linguagens das crianças. Segundo o jurista Assis da Costa Oliveira:

O adultocentrismo é uma relação de poder estabelecida desde os primórdios da humanidade, com base na diferenciação entre adultos e não/menos-adultos e nas formas de organização do desenvolvimento humano para justificar o acesso à bens, direitos, deveres e posições de prestígio autoridade a determinados sujeitos reconhecidos socialmente como adultos, além da estruturação de distintos mecanismo sociais, normativos e institucionais de controle ou exclusão dos que são identificados como não-adultos (da crianças ao jovem) e menos-adultos (pessoa idosa). (Oliveira, 2023, p. 67).

Ao final da sua fala, Ana Paula salientou que os documentos orientadores da educação brasileira, com destaque para as DCNEIs, propõem uma ampliação no sentido das experiências que as crianças carregam consigo. Para a docente, o papel dos educadores é o de oportunizar que outros significados e sentidos estejam presentes.

Na segunda noite do evento, a temática da palestra se desenvolveu sobre a *Docência na Educação Infantil: arte contemporânea, crianças e narrativas*, com o professor Rodrigo

⁹²Assistente de educação na Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. Ver mais em: <http://lattes.cnpq.br/6321671198309149>.

Saballa de Carvalho⁹³. O professor dividiu sua fala em 3 momentos: discussão em torno da arte contemporânea e suas intersecções com a Educação Infantil; docência na Educação Infantil a partir das contribuições dos estudos sociais; intersecções da arte com a docência em três narrativas de crianças de 4 e 5 anos geradas durante a produção de uma pesquisa.

O terceiro encontro formativo do VI Seminário foi desenvolvido em duas partes. Na primeira, a professora Mônica Fantin⁹⁴ abordou a *Educação de crianças: entre telas, natureza, arte, cultura na escola e nos espaços da cidade*. A fala da professora abordou a temática do universo tecnológico e midiático que emergiu a partir da pandemia da Covid-19 em 2020, em que adultos e crianças transitaram entre o online e o off-line. A palestrante enfatizou que as telas trouxeram para a infância e para a vida adulta outras formas de se relacionar. Mônica Fantin frisou a importância de:

“[...] pensar nas infâncias no plural, nos modos de ser, de viver, de pensar as crianças conforme as condições sociais, a localização geográfica, urbana, centro, periferia, rural, crianças indígenas, crianças ribeirinhas, crianças quilombolas e toda a multiplicidade desses sujeitos, nesses diferentes tempos e espaços”. (Fantin apud Educação [...], 2022, 37min09s).

O papel do (a) professor (a) aparece na exposição da professora. Ela alerta sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil. Para a docente, essa é uma problematização relevante, especialmente sob a perspectiva da garantia dos direitos das crianças dentro dos 3Ps (proteção, provisão e participação) e dos 4Cs (crítica, criação, cultura e cidadania). Segundo ela, é preciso refletir sobre os limites e possibilidades desses usos da tecnologia, nos quais a mediação intencionalizada do adulto pode tornar essas experiências significativas e seguras para as crianças.

Na segunda parte da noite aconteceu a palestra da professora Gil Menslin⁹⁵, com o tema *As imagens e as linguagens infantis na documentação pedagógica*. A centralidade foi a atuação com os bebês e/ou as crianças na Educação Infantil. A professora abordou tanto práticas pedagógicas como também possibilidades de documentar as vivências dos bebês nas instituições.

A última noite dessa formação continuada foi composta também por duas palestras. Na

⁹³Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>.

⁹⁴Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/3222968189158756>.

⁹⁵Professora efetiva de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/7968236511809311>.

primeira, a professora Angela Scalabrin Coutinho⁹⁶ conduziu a fala sobre *Os bebês: sujeitos de linguagens*. A explanação destacou a agência dos bebês enquanto sujeitos sociais que interagem entre si, por meio e com os adultos. A professora alerta que, muitas vezes, as singularidades podem se transformar em vantagens ou desvantagens. De acordo com a docente:

[...] crianças também vão ter vantagens ou desvantagens dentro dos espaços, né. As pesquisas têm mostrado isso, o quanto, né, são vários os estudos, você tá aqui só no campo das relações étnico-raciais, né, são vários os estudos que revelam o quanto as crianças brancas, por exemplo, elas acabam tendo mais privilégios dentro dos espaços, né, das instituições de Educação Infantil do que as crianças negras, né. Então o próprio, o próprio acesso à Educação Infantil, né, os dados do Censo mostram que crianças brancas acessam mais do que crianças negras, as próprias relações estabelecidas, o próprio fortalecimento indenitário [...] (Coutinho apud Os bebês [...], 2022, 47min50s).

Nesse segmento das singularidades, ela salientou como os brinquedos, os livros infantis e outros artefatos referem-se apenas às crianças brancas. Que é necessário que se tenham representações positivas também para as crianças negras, tais como bonecas e livros, contemplando e valorizando essas pessoas e as suas culturas. São nesses processos de linguagens que adultos e crianças se comunicam, nos quais os docentes podem valorizar as experiências de crianças brancas, de crianças negras, de crianças indígenas, de crianças trans, etc. Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes:

As educadoras infantis podem tocar o corpo da criança negra com carinho e respeito, podem aprender a pentear os seus cabelos crespos, a arrumar suas tranças, a pentear os seus cabelos black, a elogiar os dreads, os coques. Podem ajudar as famílias dos meninos negros a não rasparem os seus cabelos desde tão cedo, a fim de esconder ou não ter de lidar com a sua textura crespa. As educadoras e os educadores infantis podem e devem fazer da diversidade e da questão racial um trunfo e não um problema. (Gomes, 2019, p. 1037).

A última palestra da noite e deste seminário foi proferida pela professora Fernanda Gonçalves⁹⁷, com o tema *Brincadeiras e interações: as experiências das crianças com as linguagens na Educação Infantil*. Ela realizou uma fala mais teórica, abordando a importância dos eixos brincadeiras e interação nas práticas da Educação Infantil. A docente finalizou essa primeira parte referindo-se ao conceito de brincar do historiador Walter Benjamin. Na outra parte da palestra, a professora trouxe uma proposta pedagógica que ela realizou com um grupo

⁹⁶Professora nas linhas de pesquisa "Diversidade, diferença e desigualdade social em Educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e "Educação e Infância" do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/3002391361746980>.

⁹⁷Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF). Ver mais: <http://lattes.cnpq.br/0796123253809036>.

de crianças de 1 a 2 anos a partir de uma obra do norte-americano Jean-Michel Basquiat e do livro “A vida não Assusta”, de autoria de Maya Angelou. Nilma Lino Gomes (2019) salienta que os docentes de Educação Infantil podem contribuir para que as crianças dos diferentes grupos sociais tenham acesso a brinquedos, jogos e literaturas que apresentem crianças negras e indígenas como protagonistas. Segundo a autora:

As educadoras infantis, em especial, podem lançar mão de materiais pedagógicos na perspectiva da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003): ler e conhecer livros, artigos, dissertações e teses que trabalhem com a questão da Educação Infantil, raça, gênero, diversidade; ler e conhecer literaturas infantis brasileiras e africanas nas quais a criança negra é protagonista; realizar brincadeiras coletivas; diversificar os brinquedos em sala de aula; proporcionar às crianças brincadeiras que não sejam competitivas de acordo com o gênero e a raça e não dependam somente da “escolha” de um par. (Gomes, 2019, p. 1036).

Nessa perspectiva, a docente apresentou, na finalização da sua fala, propostas pedagógicas alicerçadas nos interesses das crianças a partir de diferentes linguagens propostas por ela, tais como desenho, pintura com o corpo (mãos), livros fotográficos, cinema, objetos do cotidiano.

Reconhece-se que a redação da legislação nacional, estadual e municipal investigado nesta pesquisa sustenta a importância de atualização e aperfeiçoamento dos (as) professores (as) que atuam nas instituições de Educação Infantil. Em parte, o município de Palhoça garantiu esse direito aos docentes. Ao ofertar encontros formativos em formato de *live*, com palestrantes especializados nas temáticas abordadas, que posteriormente ficaram gravadas na plataforma *Youtube*, a SME de Palhoça assegurou aos docentes formação continuada voltada para esses profissionais cumprindo o indicado nas legislações e documentos orientadores para a educação municipal. Em contrapartida, a diferença de carga horária da capacitação dos professores efetivos e temporários pode ser considerada um fator importante em relação ao alcance e participação dos docentes nos encontros formativos, precarizando assim o acesso aos Seminários ofertados no período analisado.

O objetivo desse capítulo consistiu em examinar os encontros formativos na modalidade Seminário de Educação Infantil ofertados pela Rede Municipal de Palhoça/SC para perceber se o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena esteve assegurado pelo município, seguindo as orientações jurídicas. As fontes evidenciaram que esse direito se fez presente por meio das temáticas abordadas nos encontros formativos oferecidos na modalidade Seminário de Educação Infantil entre os anos de 2020 e 2022 pela Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Como vimos, no Seminário de 2020, o último encontro discutiu sobre a presença das

diversas etnias indígenas em território nacional e catarinense, das legislações recentes que alteraram a LDB de 1996 e inseriram a história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos das diferentes modalidades de ensino. Foi apresentado também diferentes obras de literatura infantil publicadas por autores indígenas e afro-brasileiros. No ano seguinte, 2021, uma das palestrantes apresentou murais e fotografias de intervenção presentes em cidades brasileiras produzidos por pessoas indígenas e afro-brasileiras. O último seminário, em 2022, a temática esteve presente em suportes pedagógicos apresentados como literatura e obras de arte e na abordagem sobre práticas pedagógicas com bebês e a importância de representação positiva de crianças negras e indígenas por meio de brinquedos, livros, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emergem uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos.

(Ailton Krenak)

Ainda que não tenhamos a coragem de dar o mundo para que as crianças o governem, compreendemos que elas são atores sociais e, como tal, agem no mundo, dando significado às suas ações de forma individual e também coletiva. Ailton Krenak, na citação acima, infere sobre a potência da criatividade e subjetividades infantis, que compõem o que a Sociologia da Infância conceitua como cultura infantil. Esse é um conceito plural e heterogêneo. As ações e as relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com o meio em que vivem compõem um universo de possibilidades e de cenários, onde as culturas infantis são constituídas. Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) afirmam que, para compreender e interpretar os múltiplos fatores que constroem a infância, é necessário um diálogo interdisciplinar.

As discussões e os estudos acerca das crianças, e das maneiras como elas vivenciam e experimentam as diferentes infâncias, são algo recente no campo das agendas políticas, sociais, econômicas e investigativas. Como discutido nesta dissertação de mestrado, a emergência do discurso sobre a infância enquanto um período especial da vida ganhou força no Ocidente, sobretudo a partir do início do século XX, associada ao contexto econômico de modernização do capitalismo e da organização dos Estados Nacionais.

Foi com o respaldo jurídico, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que as crianças brasileiras passaram a ser consideradas sujeitos de direitos. Segundo esta legislação todas as crianças passaram a ser iguais perante a lei, e a ter direito à educação garantida pelo poder público desde a primeira infância. Nesse cenário, as formações iniciais e continuadas para os (as) professores (as), também foram alvos da legislação e das políticas públicas desenvolvidas para a Educação Básica nacional. Os direitos garantidos no campo jurídico, possibilitaram que políticas públicas fossem construídas, para a garantia dos direitos das crianças dentro e fora das instituições escolares. No entanto, esses direitos conquistados para crianças e adolescentes nos documentos legais nacionais, estaduais e/ou municipais precisam ser “vigiados” para permanecerem como direitos, pois um direito que hoje existe, amanhã pode inexistir!

Nessa lógica de proteção aos direitos já conquistados para as crianças, esta pesquisa tinha como objetivo geral investigar como e se o direito delas à história afro-brasileira e indígena esteve assegurado pelos encontros das formações continuadas ofertadas aos

professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de Palhoça em Santa Catarina, no período de 2020 a 2022. Para esta análise, as leis e documentos orientadores da educação foram examinados sob a ótica da metodologia de Análise de Conteúdo. Os resultados da investigação apontaram que o direito das crianças à história afro-brasileira e indígena está garantido de forma legal. Isso se dá a partir da Constituição de 1988 e da última versão da LDB de 1996, que inserem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Os saberes históricos das populações indígenas e afro-brasileiras, por sua vez, estão garantidos nos currículos de todas as etapas da Educação Básica, na letra das leis, diretrizes operacionais e pelas resoluções da Educação para as Relações Étnico-Raciais nacional, estadual e municipal.

Os direitos das crianças e o direito aos saberes produzidos pelas populações africanas, afro-brasileiras e indígenas são frutos da ação de movimentos sociais, que atuaram junto ao poder público na elaboração dos direitos dessas pessoas. As crianças participaram de mobilizações e produções escritas junto ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que, em articulação com outras organizações civis compostas por adultos, como a Pastoral do Menor, defenderam a participação e o protagonismo das crianças, ressaltando sua grande importância na proteção delas. As ações, os discursos e as mobilizações filtradas na ordem adultocêntrica nesses movimentos trouxeram consigo a interdependência que a vida infantil tem da vida adulta.

O Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento Indígena Brasileiro (MIB) atuaram junto à constituinte para que a redação da Constituição de 1988 desse visibilidade a essas populações, aos seus saberes, às suas contribuições históricas e culturais. A partir da redação e promulgação dessa lei, os movimentos sociais, junto a outras organizações, continuaram e seguem na luta pelos direitos, respeito e valorização dos saberes desses povos. O acordo obtido para os direitos das crianças e dessas populações, assim como para que a História indígena e afro-brasileira compusesse os currículos da Educação Básica, continua situado dentro dos debates e tensões, tanto quanto a sua proteção na letra da lei como na sua aplicabilidade prática nos currículos da Educação Básica nacional.

Nesse cenário, é necessário que os estudos problematizem a articulação entre concessão, proteção e aplicação prática dos direitos. Pois, em nosso presente, os conflitos nos quais se situam os direitos das crianças e das populações afro-brasileiras e indígenas estão permeados de vestígios de um passado que insiste em permanecer vivo no presente. As legislações e as políticas públicas têm seus discursos compostos pelo descontínuo, com lacunas que trazem consigo elementos já conhecidos e/ou novas circunstâncias. Reinhart Koselleck (2014, p. 14)

destaca que “cada legislação no âmbito do político, social e econômico depende de um mínimo de repetição para se adaptar e/ou renovar”.

A discussão desenvolvida no primeiro capítulo demonstrou a importância da criança entendida pela legislação brasileira como um sujeito de direitos. Foi a partir dessa premissa que direitos sociais como a educação passaram a compor a pauta de políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Porém, entre a garantia do direito na legislação e aplicação do direito na prática, observou-se que não basta proclamá-los no âmbito jurídico (Bobbio, 2004, p. 56).

O segundo capítulo trouxe reflexões acerca da dominação colonial vivenciada em terras brasileiras durante mais de três séculos, que produziram silenciamentos acerca dos saberes não eurocentrados. Nessa parte foram abordadas as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como duas normas de grande relevância na regulação acerca da Educação Básica nacional. Nessa lógica, posteriormente aprovadas as diretrizes voltadas para aplicação de ambas as leis e a resolução da EREER nacional, constitui-se um conjunto jurídico indispensável para a atualização e orientação dos currículos, dos materiais didáticos, das formações dos (as) professores (as) com vista aos saberes históricos das populações afro-brasileiras e indígenas.

No caso das resoluções da EREER do Estado de Santa Catarina e do município de Palhoça, há uma distância temporal de aproximadamente 20 anos entre a promulgação destes documentos em nível regional e local, em relação à resolução nacional. Os governantes de estados e municípios são pautados por visões de mundo, que, muitas vezes, podem ser observadas a partir da caracterização dos contextos jurídicos. No caso de Santa Catarina e Palhoça, a presença política de governos mais centro-direita possivelmente contribuiu para a aprovação tardia das resoluções, já que movimentos sociais precisaram atuar cobrando do poder público a promulgação desses documentos. Cabe destacar a semelhança entre as duas resoluções, especialmente o quanto o documento municipal reproduz de forma equivocada artigos da resolução de Santa Catarina, além de silenciar as populações indígenas ainda presentes no território de Palhoça.

O terceiro e último capítulo apontou que os documentos legais evidenciam em seus discursos a importância da oferta de formação continuada. Isso é necessário a fim de que os (as) professores (as) possam se aperfeiçoar e atualizar em um cenário de mudanças e transformações que o campo educacional vivencia ao longo do tempo. Os escopos jurídicos nacional, estadual e municipal garantem, em suas redações, a importância e responsabilidade dos sistemas de ensino em ofertar encontros formativos que problematizam os currículos, as alterações legais, as permanências, entre outros. A “cartografia” realizada das palestras da formação continuada

selecionada para esta pesquisa demonstrou que o direito das crianças à História Afro-brasileira e Indígena esteve presente em grande medida nas discussões e temas propostos nos encontros, seguindo os discursos legislativos que inserem essas temáticas na educação básica e na formação inicial e continuada dos docentes. Todavia, ainda que os palestrantes fossem pesquisadores e especialistas nos temas que abordaram, na sua maioria eram homens e mulheres brancas vinculados às universidades, demonstrando que esse lugar ainda é minimamente ocupado por pessoas negras e/ou indígenas. Há um passado que ainda permanece de certa forma vivo na promoção e manutenção dos saberes históricos hegemônicos eurocêntricos.

Como proposto nesse estudo, as fontes analisadas indicaram que há uma articulação entre o discurso legal e a prática nos encontros formativos ofertados aos docentes de educação infantil de Palhoça. Constatou-se a presença dos temas relacionados à História Afro-brasileira e Indígena, evidenciando o direito das crianças a esses conhecimentos ao frequentarem a primeira etapa da educação básica nacional. É um movimento de mudança gradual, porém importante, nas leis, nas políticas públicas e nos estudos científicos que têm questionado a predominância desse discurso sobre outros no tempo presente.

Toda pesquisa não se encerra no caminho percorrido e nas discussões propostas. Com a investigação, emergem outras perguntas. Investigar a garantia dos direitos das crianças, a história afro-brasileira e indígena na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é um campo pouquíssimo explorado pelas pesquisas na História. Quero evidenciar aqui que uma das questões que mais me sensibilizaram durante o meu processo de escrita foi pensar como os professores se relacionam com os saberes históricos afro-brasileiros e indígenas. Eles de fato o conhecem? Sabem fazer uso? Essas temáticas estão presentes nos currículos dos Centros de Educação Infantil do município de Palhoça? Os professores contemplam esses saberes em seus planejamentos e/ou projetos? Assim como muitas indagações em relação à atuação docente, tantos outros questionamentos pipocaram em relação às crianças. Elas já trazem consigo saberes acerca dessas populações? Quais os saberes sobre as pessoas negras e indígenas que as crianças trazem de suas famílias para as suas vivências nos espaços de Educação Infantil? Quais brincadeiras e brinquedos que elas utilizam são provenientes dos saberes indígenas e africanos? São novas possibilidades de estudo que poderiam ser realizadas a partir dos marcadores de classe sociais, raça e relações de gênero.

Neste tempo presente em que o Estado democrático de direito no Brasil tem vivido dias difíceis, a atenção em relação à garantia dos direitos segue em uma linha tênue. Como adulta, como docente de Educação Infantil de instituição pública e como pesquisadora, compreendo que zelar pelos direitos das crianças e problematizar a sua efetiva prática, é honrar as lutas e

mobilizações de todos e todas no passado. Pois, como afirmou Paulo Freire (2020, p. 56), a “história não termina em nós, ela segue adiante”.

REFERÊNCIAS

Fontes Jurídicas

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069/98, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [file:///C:/Users/beabá/Downloads/eca mc_ 2024.pdf](file:///C:/Users/beabá/Downloads/eca%20mc_2024.pdf). Acesso em 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 22 jun. 2004a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 19 mai. 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº: CNE/CEB 014/2015.** Brasília, DF, 18 abr. 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da Educação Infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 13 out. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Santa Catarina, 14 dez. 2015. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao#planoestadual>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 004, de 21 de fevereiro de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: CEE/SC, 2022. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/2143-resolucao-2022-004-cee-sc-3>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PALHOÇA. **Base curricular da rede municipal de ensino de Palhoça.** Faculdade Municipal de Palhoça, 2019. Disponível em: https://palhoca.educarweb.net.br/Psv_portalservicos/DownloadArquivo?id=5e4175b9e3f681eafc9872b9. Acesso em: 02 dez. 2024.

PALHOÇA. **Lei complementar nº 97, de 15 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o novo estatuto, institui o novo plano de carreira dos profissionais da educação escolar básica do município de Palhoça e determina as providências necessárias para sua plena eficácia. Palhoça, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-complementar/2010/10/97/lei-complementar-n-97-2010-dispoe-sobre-o-novo-estatuto-institui-o-novo-plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-escolar-basica-do-municipio-de-palhoca-e-determina-as-providencias-necessarias-para-sua-plena-eficacia>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PALHOÇA. **Lei nº 4210, de 25 de março de 2015.** Institui para implementação, acompanhamento, avaliação, revisão e emendas do plano municipal de educação do município de Palhoça e dá outras providências. Palhoça, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-ordinaria/2015/421/4210/lei-ordinaria-n->

4210-2015-institui-para-implementacao-acompanhamento-avaliacao-revisao-e-emendas-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-palhoça-e-da-outras-providencias. Acesso em: 02 dez. 2024.

PALHOÇA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02 de 19 de setembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para o Sistema Municipal de Ensino de Palhoça. Palhoça, 2024. Disponível em:
https://palhoça.educarweb.net.br/Psv_portalservicos/DownloadArquivo?id=67d2efa76a670625d4a87d1b. Acesso em: 17 nov. 2025.

Fontes Áudio Visuais

30 ANOS do ECA: direito, diversidade e inclusão. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2020. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=XFWI7O9i7ic&list=PLGVen5iy7CixzKax1YpI-B_NxKOTIXA1c. Acesso em: 02 dez. 2024.

COMO a educação Sexual e os Estudos de Gênero podem estar presentes na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2020. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=A00vZYAHQ6w&list=PLGVen5iy7CixzKax1YpI-B_NxKOTIXA1c&index=3. Acesso em: 02 dez. 2024.

DOCÊNCIA na Educação Infantil: arte contemporânea, crianças e narrativas. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2022. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=56AO8CIEGho&list=PLGVen5iy7Cixx4V9jzxz91PTfeIuNdfwm&index=3>. Acesso em: 02 dez. 2024.

EDUCAÇÃO de crianças: entre telas, natureza, arte, cultura na escola e nos espaços da cidade. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2022. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Y07oH_pEkHE&list=PLGVen5iy7Cixx4V9jzxz91PTfeIuNdfwm&index=4. Acesso em: 02 dez. 2024.

"FREIRE e Vygotsky: diálogos e conexões para uma infância na perspectiva emancipatória". Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=w8gX6bGW0Pw&list=PLGVen5iy7CizbNXLSqq3uIW5EoYFqVP8F>. Acesso em: 02 dez. 2024.

LINGUAGENS na/da infância: cem mundos para descobrir. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2022. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=0RXL4d89LH0&list=PLGVen5iy7Cixx4V9jzxz91PTfeIuNdfwm&index=2>. Acesso em: 02 dez. 2024.

LITERATURA infantil: leitura (s) da materialidade, da palavra e da imagem como caminhos para a emancipação. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QUyA9WhTPIQ&list=PLGVen5iy7CizbNXLSqq3uIW5EoYFqVP8F&index=2>. Acesso em: 02 dez. 2024.

L.S. VYGOTSKY e o papel do adulto no desenvolvimento e na educação da criança. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fcjZVHKnzyY&list=PLGVen5iy7CizbNXLSqq3uIW5EoYFqVP8F&index=4>. Acesso em: 02 dez. 2024.

OS BEBÊS, sujeitos de linguagens. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KCSdkbLLpAQ&list=PLGVen5iy7Cixx4V9jzxz91PTfeluNdfwm>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PAULO Freire e o diálogo com as infâncias: conectividades e poéticas na/da cidade. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nqE_xoYceFQ&list=PLGVen5iy7CizbNXLSqq3uIW5EoYFqVP8F&index=3. Acesso em: 02 dez. 2024.

QUEM é e qual o lugar da criança indígena no ECA? Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gmfsAHRWvRA&list=PLGVen5iy7CixzKax1YpI-B_NxKOTIXA1c&index=4. Acesso em: 02 dez. 2024.

VIVER a Infância na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Palhoça, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FiA8CxEl0_8&list=PLGVen5iy7CixzKax1YpI-B_NxKOTIXA1c&index=2. Acesso em: 02 dez. 2024.

Bibliográficas

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Fazer defeitos na memória: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ALVES, Ismael Gonçalves. Assistência à infância e à maternidade: as experiências médico filantrópicas de proteção materno-infantil na cidade do Rio de Janeiro. In: AREND, Silvia Maria Fávero (org.). **Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas.** Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2018. p. 75-92.

ALVES, Ismael Gonçalves. O departamento nacional da criança: uma experiência de centralização das políticas socioassistenciais materno-infantil (Brasil, 1940-1969). In: AREND, Silvia Maria Fávero (org.). **Os tempos da justiça: história e direitos humanos na América Latina.** Criciúma, SC: Ediunesc, 2023. p. 160-171.

ARENDT, Hannah. O declínio do Estado-nação e o fim dos Direitos do Homem. In: **As Origens do Totalitarismo.** Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 300-338.

AREND, Silvia Maria Fávero. Convenção sobre os Direitos da Criança: em debate o labor infantojuvenil (1978 – 1989). Revista **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n.14, jan.

/abr. 2015. p. 29 - 47. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015029>. Acesso em 15 nov. 2025.

AREND, Silvia Maria Fávero. Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). **Tempo**. Niterói, v. 26, n. 3, p. 605-623, Set./Dez. 2020a. DOI: 10.1590/TEM-1980-542X2020v260305. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/3yQdSd3dszWQZSyQLNVCBwM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

AREND, Silvia Maria Fávero. Uma carta, uma declaração e uma convenção: infâncias, normativas internacionais e direitos humanos no tempo presente. In: JÚNIOR, Américo Alves de Lyra (org.). **Coleção História do Tempo Presente**: volume III. Boa Vista: Editora da UFRF, 2020b. p. 287-304. Disponível em: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2026.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

AREND, Silvia Maria Fávero. LOHN, Reinaldo Lindolfo. Nas margens do tempo: a contribuição da Udesc para a história do tempo presente no Brasil. In: MÜLLER, Angélica. (org.). **História do tempo presente**: mutações e reflexões. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 107-129.

ARIÈS, Philippe. Da família medieval à família moderna. In: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 225-271.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, MEC, 2005. p. 79-92. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BARTON, Keith C. Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino de história para a cidadania. Tradução: Olga Sardoeira. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica de qualidade**. Portugal: Universidade do Minho, 2004. p. 11-29.

BAUER, Jonei, SOHN, Ana Paula Lisboa. O Caminho das Tropas Desterro-Lages e o legado patrimonial: potencialidades para o desenvolvimento do seu turismo cultural. **Revista Interações**. Campo Grande, v. 19, n. 3, p. 655-677, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/xGfw9BgSVybpQJTq5mQWhwJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BITTENCOURT, Circe M. F. Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares. In: BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 243-280.

BISSIGO, Diego Nunes. MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. População de origem africana. In: SANTA CATARINA. **Atlas geográfico de Santa Catarina: população – fascículo 3**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2019. p. 70-89. Acesso em: 29 abr. 2025. Disponível em: <https://www.seplan.sc.gov.br/politicas-publicas/atlas-geografico-de-sc/>.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 2.040, de 28 set. 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Rio de Janeiro, RJ: Princeza imperial regente, 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 2.024, de fevereiro de 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, RJ, Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. vol. 1 Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. vol. 3
Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 dez. 1998. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.602, de 3 de abril de 2012**. Institui a Semana e o Dia Nacional da Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12602.htm. Acesso em 13 no. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. 2013b. Disponível em:
https://www.gov.br/mec/es/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf/@download/file/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.527, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível
em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Município de Palhoça, SC. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoca/panorama>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade: Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em:
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYWQyYzQ2NzYtYjc1Ni00ODc3LWUyYjY3NzMxN2I4ZGFmIiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVINzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. *In*: WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 143-175.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. WITTMANN, Luisa Tombini. Povos Indígenas. *In*: SANTA CATARINA. **Atlas geográfico de Santa Catarina: população – fascículo 3**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2019. p. 34-49. Acesso em: 29 abr. 2025. Disponível em: <https://www.seplan.sc.gov.br/politicas-publicas/atlas-geografico-de-sc/>.

CARDOSO, Luisa Rita. “**Não sei e não quero dizer**”: tortura e infância na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2025/luisa_rita_cardoso.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

CARDOSO, Antonio Alexandre Isidio. SANTOS, Poliana. O direito à história. **Terra De Pretos: Revista Multidisciplinar**. v. 1, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/terradepretos/article/view/15211>. Acesso em 24 nov. 2024.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo, Planeta do Brasil, 2023.

CARMO, Carliani Portela do. CINTRA, Rosana Carla G. G. A Educação Infantil no Brasil: o surgimento das creches e as políticas públicas para a infância. **Anais do XIV Congresso Internacional dos Direitos Humanos**. UFMS: 2017. Disponível em: <https://cidh2017.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/ar-gt1-9.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CARMO, Miguel Gomes do. **Imprensa e representações**: Imagens de crianças e mulheres no contexto da Guerra do Paraguai (1864 - 1870). 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados – MS 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5100/1/MichelGomesdoCarmo.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215. jul. /dez. 2021a. DOI: 10.30612/frh.v23i42.15814. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814/8561>. Acesso em 14 out. 2024.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a participação cidadã de crianças e adolescentes. *In*: MIRANDA, Humberto. (org.). **Entre ruas e praças**: História do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Recife: Editora Linceu, 2021b. p. 21-44.

CAVALCANTI, Gugie. **Antonieta de Barros**. Acervo Gugie Cavalcanti, s.d. Disponível em: <https://gugiecavalcanti.com/acervo/antonieta-de-barros/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

COELHO, Neusa Bernardo. **Palhoça no compasso do tempo**. Palhoça: Ed. Juca Palha, 2023.

COLÉGIO DOM PEDRO II. **Memória histórica do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, s. d. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html. Acesso em: 14 nov. 2025.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico nas crianças. Tradução: Maria de Lourdes Costa. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica de qualidade**. Portugal: Universidade do Minho, 2004. p. 55-77.

CORAZZA, Sandra. O que quer o currículo? In: CORAZZA, Sandra. **O que quer o currículo?** Pesquisa pós-críticas em Educação. Petrópolis, Editora Vozes, 2001. p. 9-21.

COSTA, Emmanuel dos Santos *et al.* **Análise da mobilidade cotidiana em Florianópolis**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 37, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/39525/34782>. Acesso em: 13 nov. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, MEC, 2005. p. 49-64. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

DINIZ, Maria Helena. **Fontes do Direito**. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, Junho de 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/157/edicao-1/fontes-do-direito>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n.1, p. 5- 22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em 28 nov. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FARIAS, Vilson Francisco de. **Palhoça: natureza, História e Cultura**. Florianópolis: Editora do autor, 2004.

FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. In: FERREIRA, Jorge (org.). **O Brasil Republicano**. O tempo da nova república: da transição democrática à crise política de 2016. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 27-73.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**. Estética: Literatura e pintura. Música e cinema. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2015. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930).

Manguinhos. Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyc4ZrZv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50ª edição. São Paulo, Cortez: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2020.

FUNAI. **Abril Indígena**: entenda as etapas de demarcação de terras indígenas. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril-indigena-entenda-as-etapas-de-demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. 2012. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acesso em: 27 mar. 2023.

GOMES, Nina Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba: v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em 24 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista Curriculum**. São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>. Acesso em 27 set. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011. p. 11-38.

GONZALEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.18, n.38, p.80-142, set. /dez. 2017. Disponível

em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em 02 dez. 2024.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988. Disponível em:

https://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/guimaraes_nacao.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

GUIMARÃES, Ulysses. **Íntegra do discurso do presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Dr. Ulysses Guimarães (10'23")**. Portal da Câmara dos Deputados. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembleia-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IPHAN. **IPHAN aprova tombamento das freguesias luso-brasileiras na Grande Florianópolis (SC)**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/iphan-aprova-tombamento-das-freguesias-luso-brasileiras-na-grande-florianopolis-sc>. Acesso em: 14 nov. 2025.

JORNAL NACIONAL. **Imagens de crianças e adolescentes brasileiros de 10 estados são usadas sem consentimento por plataforma de IA**. Verão *online*. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12666500/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

JORNAL O GLOBO. **Direitos básicos de criança grávida foram violados em SC, diz especialista no ECA**. Versão *online*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/06/direitos-basicos-previstos-no-eca-foram-violados-no-caso-de-estupro-de-menina-em-sc-aponta-especialista.ghhtml>. Acesso em: 25 nov. 2024.

KAYAPÓ, Edson. BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista de Humanidades**. Rio Grande do Norte: Mneme 2015. v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KAYAPÓ, Edson. Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História. In: SOUZA, Rosemeire de Oliveira (org.). **Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias**. São Carlos: Pedro & João editores, 2023. p. 39-54. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_Ensino-de-Historia-Indigena-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri (org.). **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-119.

KRENAK, Edson. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008. **Cedes**. Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/109-v39-educacao-indigena>. Acesso em: 15 nov. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Discurso de Ailton Krenak em defesa dos direitos dos indígenas**. Brasília, 1987. Disponível em: <https://acervodigital.cedec.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Discurso-de-Ailton-Krenak-em-defesa-dos-direitos-dos-indigenas.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre a história**. Tradução: Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T. (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Rev. Brasileira de Educação**. n.14, p. 05-18. 2000b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2025.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Tradução. Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Educar em Revista. Curitiba, n. 42, p. 19-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Pontes para o futuro: relações de poder e cultura urbana em Florianópolis, 1950 a 1970**. 2002. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28977>. Acesso em 04 set. 2024.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. CAMPOS, Emerson Cesar de. Tempo presente: entre operações e tramas. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto, v. 10, n. 24, p. 97-113, 2017. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1176>. Acesso em: 12 set. 2025.

MATOS, Marcos João de. **Barra do Aririú como você nunca viu**. Florianópolis: Gráfica Life, 2010.

MELO, Thaís de. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900-1922). **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fmWJh5rMvTJfKRcFQGjKxSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MIRANDA, Humberto da Silva. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**. v. 7, n. 13, p. 160-178,

2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/438> Acesso em: 17 mar. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria. ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o Ensino de História. **Revista Maracanan**. n. 32, p. 36-59, 2023. DOI: 10.12957/revmar.2023.71053. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71053/46447>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”- reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em história das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvia Marcus de Souza (org.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

MOYA, Beatriz Alcubierre. De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. In: **La historia de las infancias en América Latina**. LIONETTI, Lucía (org.). 1a ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Disponível em: <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MUITO mais do que 131 anos de história. Jornal Palavra Palhocense, Palhoça, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www.palhocense.com.br/noticias/muito-mais-do-que-131-anos-de-historia>. Acesso em 29 abr. 2025.

MÜLLER, Angélica. IEGELSKI, Francine. História do tempo presente: mutações e reflexões. In: MÜLLER, Angélica (org.). **História do tempo presente: mutações e reflexões**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 11-28.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-290.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Lígia. **Conheça a autora do maior mural feito por artista indígena do mundo, em BH**. ECOA UOL, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/07/conheca-a-autora-do-maior-mural-feito-por-artista-indigena-do-mundo-em-bh.htm>. Acesso em: 14 nov. 2025.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Revista Culturas Jurídicas**. v. 8, n. 20, mai./ago., p. 950-979, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52396>. Acesso em: 02 dez. 2024.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Colonialidade e Adultocentrismo: entrecruzamentos raciais na colonial modernidade**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 nov. 2025.

O SURGIMENTO do Centro de Palhoça. *Jornal Palavra Palhocense*, Palhoça, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.palhocense.com.br/noticias/o-surgimento-do-centro-de-palhoca>. Acesso em 29 abr. 2025.

PALHOÇA. **Decreto nº 3.344, de 20 de dezembro de 2023**. Cria o estabelecimento casa do educador de Palhoça e dá outras providências. Palhoça, SC, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/decreto/2024/335/3344/decreto-n-3344-2024-cria-o-estabelecimento-casa-do-educador-de-palhoca-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PALHOÇA. Câmara Municipal de Palhoça. **Perfil do Vereador Pitanta - Nirido Artur Luz**. Palhoça, s.d. Disponível em: <https://www.cmp.sc.gov.br/camara/membros/show/4>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PALHOÇA. Portal da Educação. **Educação Infantil**. Palhoça, s.d. Disponível em: <https://palhoca.educarweb.net.br/portal/#/educacaoinfantil>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise foucaultiana do discurso e sua utilização em pesquisa etnográfica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 35, p. 1-11. 2019. DOI: 10.1590/0102.3772e35425. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/23339>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PEREA, Nayane Moreno. RAMOS, Géssica Priscila. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do estado. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 14, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3443>. Acesso em: 9 jul. 2024.

PEREIRA, Mullet Nilton; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**. v.7, n.13, p. 14-33. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 09 out. 2024.

PETRI, José Carlos. **Entre as correntes e a liberdade**: a história de um povo no vale do rio Cubatão do Sul. Santo Amaro da Imperatriz/SC, 2019.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim.; ROSSI, Amélia do Carmo Sampaio. Constituição de 1988: o avanço dos Direitos Humanos Fundamentais. **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 273-284, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/28662>. Acesso em: 15 nov. 2025.

RAMOS, Janette F. P. VELOSO, Isabella M. C. Estado e Direito à Educação: revisitando a história desta construção. **Conhecer: debate entre o público e o privado**. v. 03, n. 13, p. 50-69, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1168>. Acesso em 12 jun. 2024.

REINACH, Sofia; BARROS, Betina Warmling. O aumento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil em 2022. *In: Fórum brasileiro de segurança pública*. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 188-203, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. *In: SÁ MOTTA, Rodrigo P. (org.). A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 11 a 29.

REIS, Sidnei Sutil dos. **O ensino de História, o movimento Negro contemporâneo e os caminhos para a provação da Lei 10.639/03 (1990-2003)**. 2018. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431555>. Acesso em 15 out. 2024.

RIZZINI, Irene (org.). **A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Cíntia Régia. MACHADO, Letícia Stiehler. Educação das relações étnico-raciais nas dissertações do Profhistória - Santa Catarina. **Educação Em Foco**. v. 28, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39718/25896>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ROSSATO, Luciana; CUNHA, Maria Teresa Santos. Vetores para uma escolha: História do Tempo Presente e as pesquisas discentes no PPGH/UDESC. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 162-185. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017162/6756>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SÁ MOTTA, Rodrigo de. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. *In: SÁ MOTTA, Rodrigo P. (org.). Culturas Políticas na História: Novos Estudos*. São Paulo: Fino Editora, 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil e séries iniciais**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/1998-Proposta-Curricular-SC-1998.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 263, de 23 de janeiro de 2004**. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/14590>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SANTANA, Douglas Vaz Franco. JÚNIOR. João Pedro Carlos. GUERRA, Jorge Miguel Nascimento. Educação para as relações étnico-raciais e interseccionalidade: análise crítica da resolução 2022/004/CEE/SC. **Criar Educação**. Criciúma, v. 14, n. 1, p. 210-228, jan. /Jul., 2025. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/9775>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, distribuidora Bezerra, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36759>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.) **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21-46.

SILVANO, Roberta. VIEIRA, Rosana Ana. A formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil: memórias tecidas e entrelaçadas no caminhar dos 30 anos do setor de Educação Infantil da RME de Palhoça - parte 1. In: SILVEIRA, Lucilene I. B. (org.). **30 anos do setor de Educação Infantil: o caminhar do fazer docente na rede Municipal de Ensino de Palhoça**. Palhoça, Ed. da FMP, 2024. p. 39-76. *E-book*. Disponível em: <https://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2024/11/Livro-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-Pronto-com-ISBN.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVEIRA, Claudir. **Município de Palhoça** - SC. Florianópolis, 2001.

SOSENSKI, Susana. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 132 - 154, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015132>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOSENSKI, Susana. Dar casa a la voces infantiles, reflexiones desde la historia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Colômbia, 2016. p. 43-52. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439001.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnico raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da Educação Básica**. 2018. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430808>. Acesso em 15 out. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 10-69.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 41, n. 41, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377>. Acesso em: 22 out. 202.

VEIGA, Chyntia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

VENTURA, Alexandre. **Proposta artística e de militância de Jaider Esbell**. Palácio das Artes. Belo Horizonte, s.d. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/proposta-artistica-e-de-militancia-de-jaider-esbell/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo**. Brasília: Editora Formato, 2007.

ZAPIOLA, Maria Carolina. GENTILE, Maria Florencia. Los derechos de la infancia como categoría del análisis: algunas reflexiones sobre sus límites, potencialidades y desafíos. In: AREND, Silvia Maria Fávero (org.). **Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas**. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2018. p. 75-92.

ZALUSKI, Jorge Luiz. **O futuro a caminho: educação escolar para adolescentes nas propostas de ensino do Paraná durante a ditadura militar (1971-1984)**. 2021. Tese (Doutorado em História) - Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/6403/Jorge_tese___vers_o_final_16478930051746_6403.pdf. Acesso em 02 dez. 2024.

ATESTADO DE VERSÃO FINAL

Eu, Beatriz Bauer, vinculada ao Programa de Pós-graduação em História (Mestrado Acadêmico em História), declaro que esta é a versão final de minha dissertação de mestrado intitulada: **“Direito a ter direito. Formação dos (as) professores (as) e o direito das crianças à História Afrobrasileira e Indígena na Educação Infantil (Santa Catarina, 2020-2022)”** sob orientação da professora doutora Silvia Maria Fávero Arend.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **BEATRIZ BAUER**
Data: 02/02/2026 10:07:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mestranda Beatriz Bauer

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA MARIA FAVERO AREND**
Data: 04/02/2026 09:11:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvia Maria Fávero Arend.